



## **GRUPO DE TRABAJO 23**

### **ESTUDIOS SOCIALES EN INFANCIAS Y JUVENTUDES**

#### **COORDINADORES**

Fira Chmiel

Laura Frasco Zuker

Florencia Paz Landeira

#### **FUNDAMENTACIÓN**

Los estudios sobre infancias y juventudes han sido objeto de creciente interés para las ciencias sociales en las últimas décadas y han dado cuenta de su potencialidad para contribuir a debates en torno a categorías clave, tales como agencia, experiencia, participación y memoria. Las clasificaciones de edad y generación constituyen, a su vez, un prisma productivo para explorar la producción de desigualdades sociales, especialmente cuando se atiende a las variaciones históricas y sociales en la producción de la infancia y la juventud y su relación con otros clivajes de desigualdad, como el género, la clase y la etnia. Por otra parte, en nuestro país y en la región, estas discusiones se han visto renovadas por las transformaciones legislativas y la nueva institucionalidad de las políticas dirigidas a niños, niñas y adolescentes desde el enfoque de derechos.

En esta mesa procuramos generar un intercambio y promover el análisis interdisciplinario de las lógicas de cuidado, de educación y de participación política, social y económica de las nuevas generaciones, como también de las formas de gestión estatal de la infancia, la juventud y sus familias. De esta forma, esperamos recibir trabajos que interroguen las variabilidades geográficas e históricas que modifican las experiencias infantiles y juveniles; las modalidades de participación de los/as niños/as en la economía; la producción de formas de intimidad y sensibilidad respecto de los/as niños/as; sus usos del tiempo y el espacio, las formas de recreación y de juego; las diversas iniciativas socio-comunitarias relativas a la crianza y educación y los múltiples dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia

y la juventud. A su vez, procuramos contribuir a la discusión en torno a aspectos éticos y metodológicos en la investigación con niños/as y jóvenes.

## ÍNDICE DE TRABAJOS:

Caimmi, Nuria (FFyL-UBA) <i>Imprimir en el cuerpo las prácticas alimentarias: aportes para pensar la vinculación entre cuerpos, alimentos e infancias, a partir de un enfoque etnográfico</i> .....	4
Czesli, Federico (IDAES-UNSAM) Notas de investigación sobre la formación de futbolistas en Argentina y México.....	18
Estefan, Zahira (FFyL-UNT) Juventud/Tecnología: reflexiones para el reconocimiento de las y los jóvenes como sujetos con agencia.....	35
Fatyass, Rocío (UNVM/CONICET) Algunas reflexiones sobre el trabajo metodológico (y político) en la investigación con niños y niñas de clases populares .....	44
Gómez, María Eugenia (FFyL-UBA) Las intervenciones socioeducativas: prácticas cotidianas y apropiaciones locales en un Centro socioeducativo de Régimen Cerrado .....	62
Lemos, Sebastián (FSO-UBA) ¿La educación técnica sirve? Trayectorias educativas en el nivel superior de ex-estudiantes de escuelas técnicas de Argentina. (2009-2017) .....	77
Martínez, Carolina Emilia (UCA/CONICET) y Sánchez, María Emilia (UCA/CONICET) Actividades extraescolares y uso del tiempo libre en las infancias argentinas .....	97
Parson, Luciana (UNMDP) Identidades juveniles en un contexto de segregación urbana. Lxs jóvenes de El Martillo...	111
Remondetti, Lucía (UNVM/CONICET) La inscripción territorial de las prácticas de gobierno de la(s) infancia(s) .....	127

***Imprimir en el cuerpo las prácticas alimentarias: aportes para pensar la vinculación entre cuerpos, alimentos e infancias, a partir de un enfoque etnográfico.***

Nuria Caimmi

El presente artículo busca dimensionar las representaciones sobre la infancia que se dirimen en Centros de Atención Primaria de la Salud, en vinculación con los sentidos sobre corporalidad y alimentación infantil. Dialogando con lecturas de la antropología alimentaria y de estudios sobre la niñez y la infancia, se realizan entrevistas en profundidad y registros de campo en tres Centros de Salud localizados en las afueras del casco urbano de la ciudad de La Plata; focalizando principalmente en los discursos de pediatras, aunque, desde una lógica discursiva relacional, incorporando concepciones del total del equipo de salud. Por un lado, se retoman ciertos dispositivos biomédicos regulatorios de la corporalidad infantil, con sus formas de medir, clasificar y moralizar la carne no adulta. Por otro, se presenta la alimentación infantil en sus prácticas, en vinculación con las responsabilidades donde se depositan y con injerencia la regulación de modos de vida. Con ello, se busca ahondar particularmente en la trama territorial en la cual anidan estos discursos, intentando reponer la especificidad del primer nivel de atención.

**Palabras clave:** Infancia- Cuerpos- Alimentación- Centros de Atención Primaria de la Salud.

**El diálogo entre la infancia y la alimentación**

Numerosos son los estudios que han establecido cómo la constitución y posterior institucionalización de las especialidades médicas, específicamente la pediatría, implicaron la construcción paralela de su campo de estudio y método de abordaje, al crear la figura de los niños, las formas en que estos debían ser cuidados y criados, y poniendo en juego diferentes concepciones de cuerpo infantil y su relación con los adultos (Colángelo 2003, 2006, 2008; Billorou, 2007; Di Ilicia, 2005). Retomando prescripciones que circulan en los consultorios pediátricos, intentaremos recuperar las figuras que se establecen y recrean respecto a la infancia, su corporalidad, y su alimentar. Partimos para ello de dos grandes campos bibliográficos, que abonan a repensar los núcleos temáticos de la niñez y la alimentación;

lecturas que se conforman a partir de literatura sobre la infancia y otras que lo hacen a partir de la antropología de la alimentación.

Philippe Aries (1960), elabora el momento en los siglos XVI-XVII, donde los retratos de familia comienzan a organizarse en torno a la niñez, quien pasa a representar el centro de las composiciones. Es durante estos siglos, expone el autor, que los sentimientos vinculados a la infancia se gestan, patentándose en las representaciones pictóricas con retratos de niños en solitario en diferentes circunstancias de la vida cotidiana. Para poder problematizar esta delimitación de un terreno infantil, debemos situar la configuración de significados que se le han atribuido históricamente, con las prácticas socioculturales que posibilitan, circunscriben y determinan ciertos tipos de experiencia específica de la niñez. Rabello de Castro (2001), retoma cómo la infancia ha sido capturada por portavoces y agentes legitimados por una posición de autoridad científica, habilitados a hablar sobre la infancia y construirla. Esta infancia, ha sufrido un proceso de colonización por parte de las prácticas científicas del siglo XIX, a través del cual los derechos, los deseos y las necesidades infantiles, pudieron ser descubiertos y representados (pp. 22). Al igual que con la infancia, la alimentación también ha sido reubicada en el plano de un saber experto y técnico, hablada y reconducida por el conocimiento científico a través del discurso de la salud o la enfermedad. Zafra Aparici (2017), entiende la alimentación como comunicación, expresión y relación social, pero también como un saber que, al tornarse objeto de determinado tipo de conocimiento como el médico, es valorado casi exclusivamente a partir de sus elementos nutricionales.

Nuestra intención en estas líneas, será abordar las ideaciones sobre infancia, tomando para ello sentidos y representaciones sobre la corporalidad y el alimentar infantil, que se traman en los discursos pediátricos de Centros de Atención Primaria de la Salud. Infancia-cuerpo-alimentación funcionan como una tríada, dentro de la cual se dirimen significantes y nociones naturalizadas y disputadas. Luego de una breve caracterización del enfoque teórico metodológico y los referentes empíricos de esta investigación, dividiremos nuestro relato en dos apartados, uno que entra en diálogo con la idea de cuerpo infantil, y otro vinculado a las prácticas alimentarias. Como veremos en lo sucesivo, la división es arbitraria y constantemente habrá yuxtaposiciones y puentes vinculables.

### **Enfoque teórico- metodológico**

El presente escrito intenta ser abordado desde un enfoque etnográfico, el cual constituye un eje central del trabajo antropológico y tiene la singularidad de articular dos dimensiones:

recuperar las prácticas, es decir lo que la gente hace; como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan, lo cual permite dar cuenta de algunos aspectos de la vida de las personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo (Restrepo, 2016). El trabajo de campo del cual parte este estudio se desplegó en dos instancias, entre los meses de septiembre y noviembre de 2018, y entre abril y julio de 2019, en tres centros de salud pertenecientes a la misma localidad, ubicada en las afueras del casco urbano de la ciudad de La Plata<sup>1</sup>. Si bien debido a la extensión y al inacabado proceso de recolección de registros de campo, no ahondaremos con demasía sobre los territorios estudiados, si resulta necesario recuperar la heterogeneidad paisajística e infraestructural de la zona donde nos emplazamos, la cual presenta desde conjuntos habitacionales urbanizados, residenciales y en avenida, hasta otros de chapa y madera, en calles de tierra y sin servicios de luz ni agua<sup>2</sup>. En las tres instancias, en diálogo con personal de los centros, específicamente con administrativas a cargo, nos fue referido que la población que concurría a las instituciones era mayormente de un nivel socioeconómico medio-bajo y bajo, aunque en coexistencia con un nivel medio sin cobertura médica (las categorías mencionadas son las referidas por las personas con las que se dialogó). Las técnicas utilizadas fueron observación participante, efectuando registros en las salas de espera, recepción, pasillos, patios, y consultorios; así como charlas informales y entrevistas semiestructuradas (estas últimas específicamente en el caso de las pediatras). En los tres centros de salud encontramos la falta de alguine profesional, como de ginecología, de trabajo social o de pediatría (uno de los centros contaba con atención pediátrica realizada ad honorem)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Los mismos serán indicados en las presentes líneas a partir de una numeración arbitraria, que no se corresponde con la realidad e identificados como Centro n° 1, 2 y 3.

<sup>2</sup> Como aspectos urbanos importantes, uno de los centros está ubicado próximo a un reconocido estadio de fútbol (donde se realizan eventos internacionales y deportivos relevantes), otro se encuentra al lado de la primera estación de ferrocarril creada en la Ciudad de La Plata, en actual funcionamiento; y el tercero, lindante con un asentamiento urbano. Mientras uno de ellos se encuentra en una avenida principal de alto tránsito; el otro en una calle cerrada al lado de una oficina municipalidad y hospital veterinario local; y el tercero de ellos, se encuentra en calles no asfaltadas, donde es cotidiano el barro y las inundaciones periódicas (transitando las calles y en las paredes del centro pueden observarse las marcas de lo que fue la inundación más grande acontecida en la ciudad hace seis años). En los tres centros encontramos variabilidad en las construcciones habitacionales, partiendo de casas medianas con tejas y parque, un conjunto habitacional construido por el Fondo de Vivienda a principios de los '70, y casas de chapa y madera.

<sup>3</sup> Si bien en este artículo no desarrollaremos los programas y políticas públicas dirigidas a la población infantil que allí asiste, nos parece necesario enumerar al menos los que surgieron en la interacción con el personal y en la estadía en los tres centros. Primeramente, la Asignación Universal por Hijo, nominada como “ANSES”, era el principal de ellos, destacándose en folletería (requisitos para percibirlo), cartelería (indicando por ejemplo que los controles de anses solo se realizan determinados días o bajo determinadas condiciones) y discursos entre administrativas, entre profesionales, enfermeras. Luego la entrega de leche en polvo descremada hasta los dos años de edad (2 kg) la cual forma parte del Plan Materno Infantil, era parte de la rutina institucional, habiendo en dos de los centros horarios pautados y en el tercero, de entrega en cualquier momento, en caso de haber

## **Escribiendo el cuerpo infantil**

El primero de los ejes que elaboraremos, la corporalidad infantil, posibilita dimensionar los sentidos y representaciones sobre la infancia y su alimentar, que circulan en Centros de Atención Primaria de la Salud. Porque este cuerpo infantil, desde la mirada pediátrica, es leído, medido, clasificado y nominado; y es en esas operaciones que se inscribe una particular cosmovisión sobre la infancia y sus singularidades.

Durante la estadía en las instituciones, las voces se diversificaron entre quienes afirmaban que efectivamente había casos de desnutrición, y quienes mencionaban que aquello ya no acontecía. Retomamos a Herkovits (2007) quien plantea que un elemento de discusión constante en su investigación lo constituyó la referencia al indicador adecuado a través del cual identificar y particularizar a les niños desnutridos. Al llegar al primer centro de salud, el encargado de limpieza comentó que era el lugar indicado para realizar una investigación sobre alimentación, porque al centro asistían muchos chicos con desnutrición (Registro de campo, 21-09-18, Centro de Atención Primaria n°1). Pronto, relevamos que la última palabra respecto a la desnutrición la llevaba la pediatra, ella decidía diagnóstico y tratamiento. Esto patentó que existe una mirada legítima sobre los cuerpos infantiles que no solo está habilitada a numerarlos y medirlos, sino también posibilita nominarlos, clasificarlos e intervenirlos, a partir de la comparación de la relación entre el peso, la talla y la edad de quien es evaluado según un valor poblacional estandarizado.

*“Yo en ese momento si tengo tiempo trato de pesarlo y lo veo, lo que pasa es que eso te demora también, tenés que hacer percentil, peso, talla, índice de masa corporal...Es todo. Y acá nos movemos con todas las curvas OMS, puntaje Z y vemos...Así que generalmente es eso. Chicos que tienen con talle Z de 2 o 3 ya te queda en alto peso, pero muy alto”* (Entrevista 7-11-18, Centro de Atención Primaria n°1, Pediatra 1)

La antropometría se asemeja así a unos lentes con los cuales leer los cuerpos e interpretarlos: indicando problemas nutricionales, opera sobre la carne transformando algunas de sus

---

disponibilidad. También presenciamos algunos encuentros del PROSANE, Programa Nacional de Salud Escolar, en el cual se medían, pesaban, y se realizaba control odontológico en la escuela con personal del centro.

medidas en un marco de referencia, sustentado en los criterios epistemológicos sobre los que se fundamenta el saber biomédico. (Herkovitz, 2007)

*“Si vos no hacés antropometría es difícil decir. Yo veo que muchos que hacen controles de peso y talla y nada a más, pero viste que a ojo uno no sabe. Te puede parecer y capaz que no es. Estás subdiagnosticando o sobrediagnosticando, no corresponde. Es tomarse el tiempo de percentilarlo y bueno, ver”* (Entrevista 7-11-18, Centro de Atención Primaria n°1, Pediatra 1)

Estos cuerpos infantiles que son numerados y clasificados, poseen además una cualidad que los atraviesa carnalmente y configura su estatus, incluso el de su persona. Los cuerpos son leídos a manera de proyecto, como punto inicial de un proceso evolutivo que culmina con la adultez, por lo que la alimentación se constituye como disparador central, nodal e indispensable para potenciar y generar el adecuado y correcto proceso de transición.

*“A mi me becó un laboratorio para un workshop que hicieron sobre la nutrición en los primeros dos años de vida, y ahí me hizo un click donde empecé a ver que era fundamental en el crecimiento y el desarrollo de 0 a 2 años. Todo lo nutritivo de 0 a 2 años es lo que va al desarrollo del cerebro. En realidad desde que se gesta, de la semana 1 de gestación intrauterina, hasta los dos años de vida, es cuando más crece el cerebro. Lo que no creció ahí no crece más. Osea, es la etapa más importante de la vida del ser humano, no solamente de los chicos. Porque dicen, ‘ay los chicos’, pero no, del ser humano en un futuro”* (Entrevista 1-07-19, Centro de Atención Primaria n°3, Pediatra 4).

No constituye nuestra intención desacreditar las intervenciones alimentarias que focalizan en los primeros dos años, considerando que las formas de operar estatales ubican esta periodicidad como elemento nodal en sus intervenciones (como se patenta con el Plan Materno Infantil y el actual recorte presupuestario de la entrega de leche en polvo hasta los dos años excluyentemente). Nuestro sentido con esto es, por un lado, preguntarnos por el corte etario radical que entonces homologa a partir de los dos años toda intervención alimentaria a las adultas; y por otro, desandar los motivos de la movilización de cuidados específicos en esos primeros años: la intervención se justifica por la vulnerabilidad y la



potencialidad de las neuronas infantiles. Desde la perspectiva hegemónica, a partir de la cual la pediatría constituye su campo de estudio e intervención, no solo el cuerpo es leído en términos biológicos (como el énfasis en los órganos neuronales), sino que la infancia remite a un no-sujeto, un sujeto no adulto, que encarna un período de transición central para el ciclo vital humano. Se constituye a partir de su potencialidad y estado de latencia, y no importa tanto si misma, sino a partir de lo que habilita, como experiencia futura. Colángelo (2003, 2006, 2008) elabora esta mirada sobre la infancia como suponiendo un estado inicial de inmadurez, de incompletitud, maleabilidad y plasticidad, estado inacabado que habilita una evolución (evolución que por su parte se presenta como única e inevitable) hacia una determinada etapa adulta, a partir de cambios graduales que llevan a la completitud de las personas adultas, y se condensan en la idea de crecimiento y desarrollo. “La metáfora del crecimiento hace del cambio anatómico que acompaña a la infancia un indicador de una transición social (...) A su vez, bajo el supuesto de que este cambio es un proceso natural, realización de lo que es biológicamente inherente, y guía de las transformaciones esperadas, el desarrollo se constituye en la metáfora primaria a través de la cual la niñez es explicada y articulada con la noción de futuro” (Colángelo, 2008, pp.8). Las nociones de crecimiento y desarrollo, y la consiguiente consideración de los niños como seres inmaduros, inacabados y frágiles, atraviesa discursos y prácticas, algunas veces de manera centralizada y directa, y otras de manera soslayada. Esta representación recrea y construye a los niños como totalmente permeables a las primeras influencias, y de allí el carácter de obligatoriedad y necesidad de su acompañamiento, guía y ayuda.

*“Yo creo que la alimentación es parte de lo que ha pasado con la sociedad, todo va de la mano de todo, a medida que empezamos a no entender que el hijo que tenemos, no es sólo tener un hijo y hacerle el acompañamiento del crecimiento, sino que yo tengo que tener una dedicación a ese hijo porque me necesita, no tiene otra forma de crecer si yo no estoy al lado acompañándolo, entonces en ese acompañamiento entra todo, la alimentación, la educación, inculcarle que vaya a la escuela”. (Entrevista 5-04-19, Centro de Atención Primaria n°1, Pediatra 2<sup>4</sup>)*

---

<sup>4</sup> En el primer centro de atención primaria de la Salud coexistieron dos pediatras, asistiendo la primera de ellas ad honorem, ya que la especialidad no estaba cubierta al comienzo del trabajo de campo. En la segunda instancia, se incorporó la pediatra rentada.

La infancia es naturalmente ubicada en un plano de dependencia respecto a la sociedad, carente de todo tipo de autonomía y posibilidad de decisión. Se sitúan como equivalentes así las particularidades biológicas y alimentarias de una determinada edad (particularidades que así mismo podríamos problematizar) con un status y condición absolutamente pasiva (la cual sobrepasa el terreno de la alimentación).

*“Si vos no sabés conducir tu vida, menos vas a poder conducir la vida de otros, y menos aún la de estos nenes, que están indefensos y solo te tienen a vos. Entonces, por ejemplo, si yo no tuve educación en mi vida, a mis hijos no les voy a poder dar educación. Hay casos que sí, hay madres que dicen ‘no quiero que mis hijos pasen lo mismo que yo’, entonces les inculcan la educación, pero la gran mayoría no, pobrecitas, entonces son historias que se repiten, los nenes quedan sin nadie que los acompañe”.* (Entrevista 7-11-18, Centro de Salud n°1, Pediatra 2)

## **Leyendo las prácticas alimentarias**

### **Maternalización de la alimentación**

Este estado de maleabilidad, vulnerabilidad y dependencia atribuido homogéneamente a las infancias, patenta y reclama en el discurso médico la necesidad de cuidados y crianzas específicos, y es en este registro que pueden ubicarse las prácticas alimentarias. En el proceso ya mencionado de institucionalización de las especialidades médicas, como la pediatría, a fines del siglo XIX, y la consecuente medicalización de la infancia, la familia nuclear constituyó un eje central al cual remitir los cuidados de la esfera privada, y desprendiéndose de ello, terreno sobre el cual intervenir. Este modo de organización nuclear no sólo deviene la modalidad más natural sino la única pensable, donde el amor parece solidificar todo vínculo en su interior (Fonseca, 1999). Dentro de esta esfera familiar y privada, las madres se convierten en destinatarias privilegiadas de las pedagogías sobre cuidados infantiles, ideándose la relación materno filial no sólo a partir de aspectos asociados al plano reproductivo, sino también por un vínculo psíquico y afectivo que se prolonga a lo largo del tiempo (Nari, 1996)<sup>5</sup>. Centrándonos en el plano alimentario, este no solo es constituido como

---

<sup>5</sup> Desde mi llegada al campo acontecieron una serie de referencias, algunas soslayadas, y otras más directas, respecto a determinada predisposición natural de las mujeres a conducir tareas de crianza de los niños. En el discurso cotidiano de los centros, ellas eran interpeladas como destinatarias únicas. Yo misma, no era referida por mi propio nombre, sino por el apelativo de “mami”, apodo generalizado para cualquier persona

terreno maternalizado, sino que los sentidos que allí circulan responden a una particular cosmovisión de la maternidad.

*“No se toma la alimentación como una actividad de servicio y de amor, y esta cosa nueva que ahora hemos traído con la nueva sociedad, el nuevo paradigma, que las mujeres somos todas sometidas y tenemos que revelarnos, entonces ¿por dónde nos revelamos?, por donde más nos gusta: ‘entonces no cocino’ (risas). Porque se siente que cocinar... ‘a mi no me van a venir a doblegar, qué es eso de yo cocino para todos ustedes’. Entonces se ha dado toda una vuelta, creo que hemos dado vuelta las cosas, estamos en una sociedad muy confundida me parece” (Entrevista 5-04-19, Centro de Atención Primaria n°1, Pediatra 2)*

En términos de Faur (2009), el ideal maternalista se conforma como un conjunto de representaciones que homologan la condición femenina con la maternidad, anclándose esto en la base del proceso por el cual la medicina entiende y aborda la crianza; el denominado instinto materno aparece impregnado de nociones no solo de espontaneidad sino de desinterés. De esta forma, al hablar del niño y su alimentación, no solo se conforman parámetros de una infancia normal, sino que se generan dispositivos y saberes sobre el ser madre y el ser mujer, implicando con ello la evaluación de gran parte de las esferas de su vida y actividades.

*“Osea, lo ideal sería que esa pobre madre siga con la lactancia hasta los seis meses , pero dice que le va a costar, porque la nena dos tomas no va a tener porque ella trabaja (...) Yo pienso, las leyes de lactancia no te acompañan... Y acá las madres todas trabajan, solo tienen 45 días y te dicen, ‘No, lo tengo que dejar, por eso necesito que me des la leche’ (respecto a la leche en polvo entregada gratuitamente bajo el Plan Materno Infantil). Y vos decís, de qué podés trabajar, cuánto podés ganar. Les digo: ‘Vos los primeros dos años tenés que estar con tu bebe’; pero bueno quieren trabajar, ganar plata, no sé, pero por eso te digo, no se valora el costo beneficio entendés, porque si vos razonás, es mejor que trabaje el padre*

---

fenotípicamente asimilable al femenino. Algunas veces me fue aludida la razón de esta caracterización “Y...viste que son las mamis las que vienen, o las púerperas” (Registro de campo, charla con administrativas, 21-09-2018); en otras, mi lugar como mujer habilitaba un entendimiento tácito en la conversación, fue usual escuchar la frase “vos que sos mujer lo vas a entender mejor”.

*o alguien y que ella se quede a darle la teta al bebé” (Entrevista 1-07-19, Centro de Atención Primaria de la Salud n°3, Pediatra 4)*

El acceso, la provisión, y la preparación de la alimentación acaban por nuclearse en torno a la madre quien, por lo tanto, es ubicada unilateralmente como responsable en todos los procesos alimentarios. Es nodal que la cuestionada desatención de las madres, en ningún momento se superpone a la injusta organización social del cuidado y del trabajo; las exigencias son impuestas a las mujeres por “todo lo que no hicieron o hicieron mal” en la única tarea que debían realizar si es que no trabajaban, o en el marco de una escasísima o mísera transferencia monetaria, la cual está condicionada a que cumplan con estos controles (Pautassi, 2016, pp.625). Por lo tanto, si bien desde el discurso médico, el amor y el instinto materno son ubicados como medulares en los comportamientos alimentarios de los hijos, no resultan suficientes, deben ser guiados y acompañados desde el accionar médico, científico y válido.

*“(…) Yo creo que debe ser el desconocimiento de los beneficios de la lactancia, veo que es un tema de inmediatez y de falta de conocimiento. Osea, nadie les informa, faltan charlas, me parece, de lactancia, poca información (...) En cambio, yo trabajo también en un consultorio, en Palermo, que es lo mas top que hay, y te digo que no receto una leche maternizada jamás, porque todas dan la teta. Digo, son todas mamás hiper inteligentes, formadas, profesionales, pero todas dan la teta, priorizan eso a trabajar mil horas, porque lo vale” (Entrevista 1-07-19, Centro de Atención Primaria n°3, Pediatra 4).*

### **Educación y normalización alimentaria: qué, cuándo y dónde.**

*“Pero bueno acá es diferente, acá yo le doy algunas pautas y bueno ya despues le pido, indicación de la actividad física, cuatro veces por semana, cuarenta minutos, algo de lo que puedan adherirse, pero más que todo tenés que hacerle la alerta, que tomen conciencia del riesgo de la enfermedad cardiovascular, de la diabetes, porque sino no se dan cuenta” (Entrevista 7-11-18, Centro de Salud n°1, Pediatra n°1)*

Remorini y Palermo (2014) se detienen en la utilización de términos como “*descuido*” y “*falta de alarma*”, en los que subyace la escasa capacidad y compromiso de las madres para la crianza lo cual justifica la intervención del personal de salud a través de una *educación sanitaria*, proceso que se plantea de manera unidireccional ya que los saberes de les usuaries no se ponen en diálogo con las pautas pensadas por el personal de salud.

*“Una trata de facilitarlo, pero qué hacés si la persona no quiere, es como un desgano generalizado, más no se puede facilitar. Acá abris la puerta y no sé, están comiendo chizitos, entonces no sé si es muy bueno eso. Tenemos un índice altísimo de obesidad infantil y saben que los hijos tienen, y no hacen nada. Pero es esto, tenés tanto espacio, la mente tiene tanto espacio libre, que se llena de ansiedad, de miedo, de falta de proyectos. Ese es el límite que tenemos desde el centro, hay un límite en lo que podes hacer”.* (Entrevista 27-04-19, Centro de Salud n°2, Pediatra 3)

Un eje clave en esta educación y regulación alimentaria, lo constituye la temporalidad, el “*cuando*”: los tiempos están desfasados por eso debe hacerse un trabajo de corrección sobre esa baja organización. Al centro de salud n°1 acudía una educadora en estimulación temprana, quien trabajando junto con la pediatra, mencionó.

*“Por ejemplo acá lo que se veía mucho ya desde unos años eran nenes que mandaba la pediatra con pautas alimentarias desordenadas, retrasos en el alimentar. Vos te fijás y son familias muy numerosas, por ahí son cinco o seis hijos y están solas las mamás. (...) Y acá lo que hacemos es eso, dar pautas, sugerencias, acompañar más que nada, ordenar la vida, los hábitos, no sé, esto que te decía de la alimentación, que se levante temprano, que no esté hasta las tres de la mañana mirando televisión, son pautas de crianza que les damos a las mamás ante el desorden, también trabajamos mucho desde la prevención, poder detectar ciertas actitudes o hábitos irregulares”* (Registro de campo, 26 de abril de 2019).

Se trata del énfasis en disciplinar horarios de alimentación, se debe introducir un orden en medio del caos que gobierna el cuidado de les niñes, regulando minuciosamente la sucesión y

duración de todas las acciones en el tiempo, así como delimitando los lugares donde acontecen las prácticas alimentarias, el “*dónde*”.

*“Saber yo madre que la dieta es importante, entonces no importa tanto lo que comemos pero qué tiene que haber un momento de mesa familiar, todo eso se ha ido perdiendo... Yo en el transcurso de la consulta veía que el chico camina, corre, no hay una mesa, no hay una familia sentada en la mesa. En mi época cuando yo era chica, habrás escuchado de la mesa del domingo, había hasta programas de televisión que recreaban esa mesa del domingo... Ahora estos chicos comen en la escuela o en la copa de leche, se perdió la mesa semanal, porque además los que tienen la posibilidad de tener trabajo corren de un trabajo a otro”*  
(Entrevista 5-04-19, Centro de Atención Primaria n°1 Pediatra 2)

Comedores escolares y barriales son parte del entramado alimentario de los niños que concurren al centro, elemento que fue recurrentemente elaborado en las salas de espera, por los cuidadores y niños que allí asisten. Nos interesa poner en tensión determinada normalización alimentaria que en los centros de salud opera, bajo las formas de alimentarse pretendidas correctas y saludables. El modelo tradicional de cuidado no sólo legitima una determinada distribución de las obligaciones y las formas de validación de esa responsabilidad parental, sino también establece las esferas y las instituciones donde esta debe realizarse, tal como la familia y la escuela. Diversos autores proponen cómo en espacios ligados con lo público, se intensifica en los últimos años la incorporación de iniciativas comúnmente comprendidas dentro del ámbito doméstico. Algunos de estos escritos (Piaggio, Concilio, Rolón, Macedra, y Dupraz, 2011; Santillán, 2009) retoman el caso de los comedores escolares, donde los niños no sólo reciben refuerzos alimentarios, sino que esto implica prácticas de socialización alimentaria infantil, significados del compartir, de la espera, de gustos y preferencias alimentarias, entre otras dimensiones. Otro conjunto de lecturas (Ierullo, 2013; Santarsiero, 2013) respecto a los comedores comunitarios o barriales, afirman que los comedores logran afianzarse como organizaciones territoriales dando respuesta no solamente a las situaciones de carencia económica sino también a las demandas de cuidado. Así se dimensiona el carácter político (espacio de politicidad barrial y territorializada), social (involucrando solidaridad, interacción cotidiana, vinculaciones inter e intrageneracionales) y alimentario de estas instituciones.

## Palabras finales

Las líneas precedentes buscaron dimensionar algunos elementos que se traman en las narrativas biomédicas sobre los cuerpos infantiles y sus alimentares, subyaciendo a través de ellos ideaciones sobre las infancias. Como intentamos patentar, a partir de considerar al cuerpo infantil como mensurable, clasificable y ante todo maleable, es que su existencia va a reclamar de manera casi vital el acompañamiento y guía maternos. Lo interesante en este punto no es solo recuperar la maternalización de los cuidados alimentarios, sino también resaltar cómo estos cuidados, al desviarse o realizarse erróneamente, son leídos según la mirada biomédica, en la corporalidad infantil; denotando bajo un ejercicio de irresponsabilidad parental y, en el caso de las mujeres, ubicando su rol de madre (pretendidamente constitutivo de las identidades femeninas) como inadecuado, negligente e incapaz. Como advertimos al comienzo, la división en un apartado sobre los cuerpos infantiles y en otro sobre sus alimentares, fue tan solo un esquema apriorístico de la realidad: ambas dimensiones dialogan constantemente en los consultorios pediátricos, haciendo difícil su delimitación. Las prácticas alimentarias atañen no sólo al *qué* (arista que poco hemos desarrollado en este artículo debido a la extensión, pero que competiría un análisis sobre la cuantificación de lo que se ingiere, su debida nutricionalización y el presupuesto del no-saber infantil respecto a lo que se consume) sino que delimitan un *cuándo* y un *dónde*, en los cuales se disputan figuras tradicionales de crianza y de comensalidad familiar, así como elementos valorativos-estigmatizantes sobre los espacios-tiempos alternativos. Finalizamos con la necesidad de recuperar que así como no existe una única experiencia ni una única visión sobre la niñez, tampoco es monolítica la experiencia y la visión sobre la alimentación infantil, en sus *qué*, sus *con quienes*, sus *cuando*, sus *dónde*; restando volver a mirar en los *por qué*, para buscar respuestas más justas y emancipadoras.

## Bibliografía

- Aries, P. (1987 [1960]): “Introducción” y “Conclusión”. En: El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid, España: *Taurus*..
- Billorou, M.J. (2007) Madres y médicos en torno a la cuna: ideas y prácticas sobre el cuidado infantil (Buenos Aires, 1930-1945). *Revista de Estudios de la Mujer*. La Aljaba, segunda época. 11.

Colángelo, A. (2003) “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje”. En: *Serie Encuentros y Seminarios*, [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_colangelo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf).

Colángelo, A. (2012). La crianza en disputa: Medicalización del cuidado infantil en la Argentina, entre 1980 y 1830. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Colangelo, A. (2008). “La constitución de la niñez como objeto de estudio e intervención médicos en la Argentina de comienzos del siglo XX”. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*, Posadas.

Di Liscia, M. S, (2005) Dentro y fuera del hogar. Mujeres, familias y medicalización en Argentina, 1870-1940. *Signos Históricos*, 94-119.

Faur, E. (2009). Organización social del cuidado infantil en la Ciudad de Buenos Aires : el rol de las instituciones públicas y privadas 2005 - 2008. Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Fonseca, C. (1999). O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil. *Artes e Ofícios*, 255-274.

Herkovitz, D. (2007). Praxis profesional y realidad clínica: la construcción de la desnutrición infantil como objeto terapéutico en un centro de atención primaria en la Ciudad de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social* No 25, pp. 189–207.

Ierullo, M. (2013) Prácticas de cuidado infantil en organizaciones comunitarias. Los comedores comunitarios en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Portularia*, vol. XIII, núm. 1, pp. 59-65.

Leavy P. (2015) Aportes desde la antropología de la niñez para pensar el flagelo de la desnutrición. *HS - Horizontes Sociológicos*,; 3(6): 54.

Pautassi, L. C. (2016). La complejidad de articular derechos: alimentación y cuidado. *Salud Colectiva* v. 12, n. 4.



Piaggio, L., Concilio, C., Rolón, M., Macedra, G., y Dupraz, S. (2011). Alimentación infantil en el ámbito escolar: entre patios, aulas y comedores. *Salud Colectiva*;7(2):199-213.

Rabello de Castro, L. (2001). “Una teoría de la infancia en la contemporaneidad”; en Rabello de Castro, L (org.), *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires-México. *Editorial Lumen- Humanitas*.

Remorini, C., Palermo, M. L. (2014). Acerca de Niños en riesgo y padres no suficientemente buenos: Conceptualizaciones en torno a la infancia, los niños y sus familias como objeto de políticas de salud en Molinos (Salta, Argentina).

Santarsiero, L. H. (2013). Los comedores comunitarios como fenómeno social, político y alimentario en la Argentina de los últimos treinta años: Una "guía práctica" para su comprensión. *Cuestiones de Sociología* (9), 319-323 .

Santillán, L. (2009). Antropología de la crianza: la producción social de “un padre responsable” en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Etnográfica*, vol. 13 (2)

Szulc, A. (2006). “Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’”. En: Wilde, Guillermo y Pablo Schamber (eds.) *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Buenos Aires: *Editorial SB*.

Zafra Aparici, E. (2017). Educación alimentaria: salud y cohesión social. *Salud Colectiva*, v. 13, n. 2, pp. 295-306.

## **Notas de investigación sobre la formación de futbolistas en Argentina y México**

Federico Czesli

En esta ponencia presentaré algunos elementos para pensar el campo del fútbol en su dimensión formativa, es decir que expondré valores y significantes que circulan en las categorías juveniles de un club del ascenso de la ciudad de Buenos Aires. Son antes que nada notas de investigación, ya que surgen de la investigación en curso para el Doctorado en Antropología Social en IDAES-UNSAM, y de tres estudios precedentes e introductorios realizados entre 2015 y 2016: una etnografía en Club Universidad Nacional de México (popularmente como Pumas), y dos realizadas para la beca Joao Havelange de la FIFA, en Estudiantes de la Plata y en Olympique de Marsella, Francia.

La ponencia se estructura con una introducción en la que presentaré cómo se estructuran las categorías juveniles, continuaré con algunas formas de disciplinamiento de los jóvenes propuestas por los clubes y concluiré con una reflexión sobre los modos en que son interpelados en tanto jóvenes.

### **La estructura de las juveniles**

Las categorías juveniles de un club de fútbol profesional están organizadas a partir de dos grandes dimensiones: la formación técnica y táctica, y la formación corporal o física. Si bien puede haber diferencias en función de los recursos económicos de cada club, en general cuentan con dos coordinadores generales, uno a cargo de cada uno de los dos ejes, quienes establecen los lineamientos generales a partir de los cuales los entrenadores y los preparadores físicos de cada categoría deben llevar a cabo su tarea. Una tercera dimensión central a la formación consiste en la promoción de valores de deportista profesional -sobre todo una idea de “disciplina” que los clubes consideran necesario que los jugadores incorporen-, y que se lleva a la práctica a través de las dos primeras y de numerosas conversaciones de los entrenadores con el grupo o interpersonales entre el entrenador y algún jugador específico.

Los jugadores entrenan y compiten clasificados por edad, desde los 12 años hasta los 21, cuando el club se encuentra obligado a firmarles un contrato profesional o darles la libertad de acción para buscar otro club. Antes de los 12 o 13 años -y en general desde

los 5 o 6- los chicos se forman en categorías “infantiles” o en clubes de baby fútbol, donde aprenden las técnicas básicas de dominio de pelota. A diferencia del mito del chico de “potrero” que observaba Archetti (2008) -la idea de que los jóvenes argentinos desarrollaban su técnica jugando y en la calle, sin disciplina ni un trabajo planificado- los relatos de los futbolistas entrevistados cuentan que desde los primeros años practican en escuelitas o clubes, donde la formación es sistemática y competitiva.

De hecho, muchas de esas escuelitas son filiales o tienen convenios con clubes más grandes mediante los cuales, una vez que alcancen la edad de juveniles (12 años en adelante), se prueban automáticamente en el club mayor. Por este motivo las escuelitas compiten en los campeonatos, se disputan a los mejores jugadores y pueden llegar a robarse jugadores entre sí o a pagarles a los chicos y a sus padres por que jueguen en su equipo. No obstante, los chicos llegan a las juveniles de un club de múltiples maneras: a través de intermediarios, por tener un contacto con algún integrante del cuerpo técnico o directivo del club, reclutados por un visor de jugadores (a veces los entrenadores de un club pequeño recomiendan a un jugador a un club mayor) o seleccionados en pruebas abiertas. El recorrido de los jugadores no es lineal, ya que en general van pasando por múltiples clubes a lo largo de sus carreras. Es improbable que los jugadores se queden en un club en los años de formación, ya que si son titulares en su equipo van a probarse en uno de mayor envergadura, si no son titulares van a hacerlo en otro donde puedan conseguir mayor competitividad y si son dejados “libres” por parte de los clubes (en libertad de acción para irse al club que deseen porque su rendimiento no alcanza el nivel esperado) deberán buscar un club donde puedan seguir formándose. Al mismo tiempo, no todos los clubes tienen la misma infraestructura en términos de campos de juego, vestuarios, materiales para el trabajo y preparación de sus entrenadores. De manera similar, algunos jugadores prefieren no ir a entrenar en zonas carenciadas si se incrementa la posibilidad de sufrir robos, o prefieren buscar un club que esté más cerca de sus casa.

Como plantean Souza, Camilo Araujo y otros (2008), los entrenadores adquieren su legitimidad a partir de su pasado en el deporte y del capital corporal. “Memoria sobre los vínculos deportivos y capital corporal son fuentes fundamentales de autoridad en el campo del deporte”, afirman y, de hecho, cuando conocí al primer entrenador de la Sexta de uno de los clubes argentinos analizados, sus dos cartas de presentación fueron haber sido ex jugador de la primera de River y haber salido campeón en las juveniles de

San Martín de Burzaco, como entrenador. Omitió así su pasado por otros clubes de fútbol no tan renombrados, o el hecho de que nunca logró afianzarse en la primera de River ni de otros clubes en Argentina. Sin embargo, haber llegado a la Primera era indicador de que poseía el capital corporal del futbolista, que había formado parte de una de las mejores canteras del país o que había sido entrenado por algunos de los mejores directores técnicos. Y si bien todos los entrenadores deben atravesar un curso de formación para poder dirigir, en la práctica los conocimientos de pedagogía están más asociados a las experiencias que ellos mismos vivieron como entrenadores o a lo que se difunde de los métodos de los técnicos afamados que a una formación sobre la relación que deben establecer con los futbolistas.

Lejos de ser una práctica lúdica, pertenecer a las inferiores de un club implica realizar un entrenamiento con vistas a alcanzar el profesionalismo y alcanzar una salida laboral. Por ese motivo, un entrenador de Estudiantes afirmó que “estar acá ya no es venir a divertirse”, un preparador físico del mismo club, que “esto ya es la universidad de ellos” y varios jugadores, que lo que deseaban era “vivir del fútbol”. A medida que ascienden de categoría se incrementa el nivel de competitividad y comienza a ser entendida como una práctica de “alto rendimiento”, motivo por el cual la vida de los jóvenes se reorganiza en función de los entrenamientos, que suelen ser de cinco días a la semana más un partido semanal en el que su juego es examinado. Los jóvenes se cambian de colegio para adaptarlo a los entrenamientos, realizan entrenamientos complementarios en sus tiempos libres y progresivamente comienzan a pensar en el fútbol como camino profesional, motivo por el cual van quitándole tiempo y relevancia a la escuela secundaria.

En función de los recursos de la institución y del potencial que los entrenadores les atribuyan, los jugadores pueden o no tener que pagar una cuota para entrenar, o hacerse más o menos cargo de los costos de su manutención. Dado que el fútbol argentino está centralizado en Buenos Aires y núcleos urbanos como Córdoba o Rosario, muchos jugadores del interior deben encontrar un club con pensión que los cobije o tutores que los financien. Algunos equipos grandes cuentan con pensiones para aquellos que provienen del interior del país, pero dado que los cupos son reducidos -no más de 50 para todas las categorías en los clubes con más recursos económicos indagados<sup>1</sup>- les

---

<sup>1</sup> El Pachuca de México se construye a partir de un modelo deportivo similar a un “internado”, donde más del 95 por ciento de los jugadores de la cantera vive en la pensión.

hacen saber que es un espacio que tienen que ganarse permanentemente. En este sentido, el club actualmente en estudio no cuenta con pensión para chicos del interior, pero algunos de ellos sí se costean las pensiones para apostar al profesionalismo. Existen pensiones de clubes, otras privadas exclusivas para jugadores de fútbol y finalmente pensiones, a secas, donde los jugadores conviven con personas de toda edad y profesión.

Como mencionaba previamente, cada categoría entrena entre dos y tres horas por día, cinco días a la semana excepto las de menor edad, que entrenan cuatro. La práctica comienza con trabajos físicos a cargo del preparador físico, trabajos que además idealmente tienen una planificación semanal, mensual y anual, y a posteriori se comienza con los trabajos técnicos, tácticos y estratégicos con pelota, que también pueden contar con una planificación y una supervisión más o menos ajustada del coordinador general de inferiores.

En general se considera que un método pedagógico adecuado consiste en comenzar con un trabajo sencillo e ir complejizándolo hasta llegar a una situación que simule un partido. A la par de los ejercicios los entrenadores observan su técnica, su capacidad para realizarlos con éxito -esto se da en parte a través de superar a sus compañeros- y también consideran sus personalidades, su capacidad para superar las frustraciones, su temperamento para ir al choque corporal, su concentración y compromiso con los ejercicios.

Durante estos trabajos los entrenadores suelen gritarles a los jugadores, ya que de esa manera evitan que realicen los ejercicios lúdicamente y los fuerzan a realizarlos con “intensidad” física: “Acostumbrate a jugar rápido”, “comelo” o “atacá el cabezazo” son ejemplos del caso argentino; “compromiso con el balón”, “en cuanto la rifa es mía”; “que se cague, que voy por él”, del caso mexicano. La intensidad en el entrenamiento es uno de los valores más recurrentes que exigen a los jugadores, y se materializa en atacar con vehemencia, jugar con temperamento o recuperar la pelota rápido tras la pérdida, pero también en realizar los trabajos con compromiso: “se juega como se entrena”, suelen repetir los técnicos.

Los entrenamientos no están exentos de miradas. Los coordinadores, los preparadores físicos, entrenadores de otras categorías, algunos padres o managers incluso, observan a los jugadores y a los entrenadores, y como si fueran catadores de vinos analizan, comparan y juzgan el juego y las actitudes de los jugadores: la técnica (si tiene o no

“buen pie”), cómo se mueve en la cancha o si tiene visión de campo, por ejemplo. Algo similar sucede con los entrenadores, aunque los comentarios surgen ante todo de los propios colegas: si hizo tal o cual ejercicio, cómo arma el equipo, qué cambios realizó.

Si describiéramos de qué hablan los entrenadores durante las prácticas, la respuesta es que se habla de los jugadores. Se los evalúa en sus actitudes, sus capacidades, su potencial, y también se los critica -por lo que podrían dar y no dan de sí. Los entrenadores opinan sobre los jugadores incluso en presencia de sus compañeros: es recurrente que durante un partido un entrenador se queje del rendimiento de un jugador en presencia o incluso buscando la complicidad de los jóvenes que están en el banco de suplentes. En dicha situación, y condicionados por la relación de poder que los atraviesa, los jugadores tienden a acompañar la broma, queja o burla del entrenador.

Se produce así una suerte de rumoreo continuo en el que se debaten los jugadores en términos de gustos (“yo prefiero a tal jugador sobre ese, pero es una cuestión de gustos”, me dijo un preparador físico), que legitima y deslegitima a unos y a otros, que incrementa la presión sobre los jugadores ya que se saben objeto potencial de burlas o de críticas. La competitividad, entonces, no se produce exclusivamente a partir de rendimientos sino también a través de una disputa de representaciones en la que jugadores, entrenadores y dirigentes se ven involucrados. Esa disputa de representaciones también pesa sobre los entrenadores, sobre todo a partir de los resultados de los equipos que dirigen: si le va bien a su equipo, poco habrá para reprochársele; si le va mal, aunque el proceso de trabajo que esté realizando sea bueno, deberá dar explicaciones para intentar menguar las críticas. Es decir, incluso en una etapa formativa, lo que define la calidad del proceso son los resultados que se alcanzan el fin de semana.

Más allá de las burlas sobre sus compañeros cuando juegan mal (“para llegar a esa jugada se va a tener que tomar un Uber”, se reía un delantero sobre un defensor de poca velocidad), las conversaciones de los jugadores en los entrenamientos suelen ser bromas: son recurrentes los chistes homofóbicos, hacen algún comentario por lo bajo sobre algo que haya dicho el entrenador, procuran ostentar su propia calidad y felicitan a los que hicieron una buena jugada o un gol. Es llamativa la inmediata tendencia hacia el juego con la pelota en los tiempos muertos entre ejercicio y ejercicio: le pegan al arco, hacen jueguito, buscan hacerle “un caño” de manera disimulada a quien pasa caminando -lo que representa una sutil humillación deportiva... Lo llamativo es que

recurrentemente desde la institución se promueve la idea de que al club se va a “trabajar”, a formar jugadores para llegar a Primera, de modo que es interesante que ese juego, esa motivación resurja a la inmediatez.

### La estructura de observación

En trabajos escritos previamente (Czesli 2016, 2017, Czesli y Murzi 2018), a esta continua observación y evaluación de los jugadores la denominé la “estructura de observación”. Se trata de pensar que a partir de la idea de que toda la cantera pone sus ojos sobre el desempeño de los jóvenes, los chicos juegan “para mostrarse”, para “demostrar” que tienen las condiciones necesarias para formar parte del equipo y de llegar a la Primera. Observemos a modo de ejemplo el siguiente fragmento, extraído de una nota de campo de Pumas:

Ayer registraron a todos los chicos que están a prueba. Cuando termina el entrenamiento el DT de Sub17 los llama un momento aparte y les dice

- Bueno chicos, ahora no se relajen por haber conseguido el registro. A meterle eh. Las oportunidades aparecen, ya ven que a [menciona dos jugadores] los llaman y se abren posibilidades. No se sabe cuándo aparecen, pero aparecen. Así que ahora a...

- (Un jugador se anticipa): A demostrar. [SEP]

- Sí, pero también a jugar, a meter, a correr -responde el DT

Luego les recomienda que miren la película “Invencible” [2006, Dir. Ericson Core], que fue la que pasó la vez pasada en el autobús. Les dice que es central para los que están a prueba porque es un muchacho que va a una prueba y después de superar muchas dificultades queda y logra cumplir su sueño.

Diario de campo, 21 de agosto de 2015

Si en México algunos jugadores eran promovidos a Primera o a Tercera a partir de sus buenos rendimientos -incluso, un jugador categoría 1999 llegó a debutar en el primer equipo con 17 años recién cumplidos-, en Estudiantes se había constituido un entrenamiento aparte y diferenciado para que los dos o tres mejores jugadores por categoría trabajaran técnicas específicas. Este énfasis sobre la promesa de pasar a una

categoría superior cuando el rendimiento era diferencial me llevó a hipotetizar que ese juego de premios, castigos y esperanzas es central a la formación (volveremos sobre este tema).

La estructura de observación en la que los jugadores se saben estudiados tendría dos caras: por un lado desean ser observados (porque eso habilita la posibilidad de desarrollarse) pero también se incrementa la presión y el stress, porque un mal desempeño podría condenar el futuro. Puede suscitar asimismo una merma en el rendimiento colectivo o un incremento de lesiones, ya que el intento de “demostrar” genera que muchos de ellos intenten goles heroicos, que prioricen su desempeño antes que el del equipo o que se exijan tanto físicamente que se provoquen lesiones.

A modo de ejemplo observemos el caso de un jugador mexicano quien mencionó que su padre lo alentaba a “destacarse”, lo que implicaba contradecir las indicaciones del entrenador y optar por un juego individualista:

- ¿Se parecen los consejos de tu papá a los que te da el técnico?
- Más o menos.
- ¿Por qué? ¿Qué te dice?
- Por ejemplo, el técnico me dice que... que guarde la línea, que sea muy ordenado, que no vaya tanto o sea, si voy que sea el apoyo, y o sea... mi papá me dice que tengo que ser un [menciona su posición<sup>2</sup>] diferente a todos, porque un [posición] diferente... o un [posición] igual es el que hace el orden, va de apoyo, se regresa y así, o sea... me dice “Tú tienes que ser diferente en algo y si lo tuyo es llevarla y quitarte 2 y mandar un centro y regresar es lo tuyo” (...)
- ¿Por qué crees que para tu papá es tan importante que seas diferente?
- Porque sabe que si soy igual que todos va ser más difícil que tenga éxito, que trascienda.

Como modelo, la estructura de observación propiciaría que los futbolistas tengan la idea de que su futuro puede definirse en cualquier momento, tanto “para arriba” como “para abajo”. Por eso se me aparecía central otra noción entre los jugadores, la idea de “oportunidad”: para “llegar” expresaban que necesitaban “tener la oportunidad” y así

---

<sup>2</sup> Omitimos su posición en el campo de juego para preservar su identidad.



“aprovechar la oportunidad”. Esta noción circulaba con muchísima fuerza en los distintos sectores de Pumas. Así lo definió el coordinador general de Pumas en una reunión de los técnicos del equipo:

...[menciona el nombre de un jugador] no me hubiera imaginado que iba a estar donde está hoy. Pero se le apareció la oportunidad, el cabrón la aprovechó, [nombre del jugador] no fue gracias a Dios... apareció la oportunidad pero el tipo estaba preparado para aprovecharla. ¿Cuándo llega la oportunidad? No tengo ni idea, pero que va a llegar, va a llegar, y tienes que estar preparadísimo para cuando te digan “vas”. Y creo que ese [jugador] es un ejemplo clarísimo. El tipo cómo terminó la Sub17, cómo está ahora entrenando, yo creo... En 5 minutos les llenó las pupilas, tuvo 5 minutos y los aprovechó. Pero para ese momento hay que trabajar. Hay que hacer conscientes a los chavos de que un día les va a llegar la oportunidad, un día les va a llegar. Para esos 5 minutos que tienen, y llenarle las pupilas al técnico.

Diario de campo en Pumas, 31 de julio de 2015

Sin embargo, la etnografía actualmente en curso no expone esa movilidad de los jugadores destacados hacia categorías superiores, y muestra que los jugadores cuentan con numerosas oportunidades para exponer su rendimiento. Un solo jugador fue promovido, de Sexta a Cuarta división (dos categorías por encima), a partir de exponer de manera continua un nivel muy por encima de sus compañeros, y posiblemente como efecto de una disputa interna entre los entrenadores. Esto no significa que los jugadores no pretendan destacarse, lucirse o agradar la mirada del entrenador cuando juegan -es de hecho un espacio competitivo y todos pugnan por estar en la alineación titular- pero no se puede decir que circule la idea de que de un momento a otro pueden llegar a Primera.

Ya sea porque un compañero deja el fútbol y abre un espacio en el equipo, porque se lesiona, porque es promovido a una categoría superior o porque el entrenador decidió castigarlo con la suplencia, o incluso porque es política del club que los jugadores que componen la plantilla tengan minutos de juego como parte de su proceso formativo, es factible que a lo largo de la temporada aunque los jóvenes tengan un mal partido, malas conductas o un nivel por debajo de sus compañeros puedan volver a intentarlo y ser considerados. Tampoco significa que la noción de oportunidad no esté en circulación ni que los jugadores no sean objeto de miradas, pero es posible que sea necesario

relativizar la categoría, a la luz de que el trayecto que los jóvenes experimentan a lo largo de la temporada no coincide con los discursos en circulación.

### Humildad y sacrificio

En las experiencias previas, la estructura de observación se complementaba con otras dos categorías en circulación: la noción de sacrificio y la necesidad de ser “humildes” para llegar a Primera. La primera fue central entre los jóvenes con los que se dialogó. Polisémica, una de sus acepciones consiste en que los aspirantes no juegan únicamente por sí mismos sino que juegan por esos otros, deben “sacrificarse” para retornarle a su familia ese “sacrificio” que hicieron por ellos. Ese “sacrificio” consistiría en todos los esfuerzos -económicos, adaptaciones en sus horarios, acompañarlos en los entrenamientos- que realizó el núcleo familiar para que el joven pudiera continuar con su carrera.

La hipótesis consiste en pensar las trayectorias de los futbolistas a partir de la idea de un proyecto colectivo que moviliza a todo el núcleo familiar. La reciprocidad del jugador para con su familia (Damo 2007) se materializaría en “comprarles una casa”, en la posibilidad de ese ascenso social una vez que el joven alcanza el profesionalismo y hace una diferencia económica. Esto nos puede llevar a pensar que el “sueño” o la “aspiración” de ser futbolista profesional no consiste únicamente en el éxito deportivo sino que está ligada a incrementar el bienestar de todo el grupo familiar. Simoni Lahud Guedes lo describe con contundencia:

Se sueña todo a lo que se tiene derecho. Esto es, convertirse en jugador de Primera División, en un “club grande”, tener salario elevado, fama y todo lo que de ahí deriva. La historia de vida de muchos jugadores profesionales exitosos, divulgada ampliamente por los medios de comunicación de masas, da credibilidad al sueño, en la medida en que muchos de ellos se originan en las clases trabajadoras urbanas. (Lahud Guedes 1982: 64)

Esta escasez, que tiene una relación con el relato épico del chico que a través del fútbol sale de la pobreza, es concebida como una adversidad que el jugador debe superar con su “esfuerzo” o “sacrificio”. Así, el sacrificio está asociado a otro eje significativo: aquí es el esfuerzo que implica para los chicos vivir lejos de sus familias, adoptar una vida

disciplinada, cumplir con los horarios de entrenamiento y su exigencia física, hacer largos viajes si el club está distante de sus casas... Por este motivo, dentro de los clubes indagados la formación del futbolista también estaba ligada a la idea de “hacerse hombre”, concepto que consiste en fortalecer el temperamento a partir de responder con esfuerzo ante las dificultades que presenta la vida, desde las carencias económicas a un rival superior, y de abandonar lo lúdico para dedicarse al fútbol como debería hacerlo un profesional.

Sucede algo similar con otro concepto polisémico que circula en las canteras: la humildad como valor positivo, es decir, el mandato de que para llegar a profesional el futbolista debe ser “humilde”. A tal punto es así, que de diez entrevistas realizadas en Estudiantes de la Plata, cinco jugadores indicaron que para llegar a Primera lo principal es “la humildad”.

Este significante se opone a ser “agrandado”, a la imagen de los profesionales que ostentan bienestar económico, consumos de lujo como automóviles o ropa de primeras marcas, cortes de pelo a la moda y parejas con una imagen legitimada como las de las modelos publicitarias. Por oposición, promueve un futbolista enfocado en su trabajo cotidiano; no debe hablar del buen juego propio sino demostrarlo con hechos; no debe confiar en su talento como camino para llegar sino en el esfuerzo permanente y silencioso; finalmente, debe estar ubicado en una posición de aprendiz, y en consecuencia no oponerse a lo que aconsejan los entrenadores. La humildad como valor opera así como aval de la esperanza: nadie les puede asegurar a los chicos que van a llegar a Primera, pero tienen más posibilidades en la medida que entrenen de manera disciplinada y humilde.

Las primeras observaciones mostraron que el mandato de ser humildes no sólo promueve el trabajo cotidiano y disciplinado sino que posibilita que interioricen las presiones y los modos de hacer de los adultos, a partir de la idea de que son estos quienes saben lo que es bueno para ellos, que sus exigencias e incluso malos tratos “los hacen por su bien”.

– Hay veces que nosotros necesitamos que nos caguen a pedos, porque si no pensamos que estamos haciendo todas las cosas bien, y a veces no es así, entonces necesitamos que alguien nos abra la cabeza a veces para hacer las cosas mejor.

– ¿Y a vos eso te cae mal, te presiona, te juega a favor, en contra...?

– No, a mí hay veces que decís: ‘Uy, qué pesado’, pero lo que están diciendo es para el bien de nosotros.

(Jugador de Estudiantes de la Plata)

Sin embargo, nuevamente el trabajo de campo en curso presenta divergencias: aquí los jugadores no parecen interiorizar las presiones o los maltratos sino que tratan de “no darle cabida”, y mi interpretación es que saben que la relación de poder es tan asimétrica que les resulta más conveniente soportarla y seguir adelante que responder e incrementar el conflicto.

### La formación según los clubes

Por el tiempo y la atención que deben dedicar al fútbol desde edades tempranas, y porque en muchos casos los únicos referentes adultos de los jugadores son los propios entrenadores, en los clubes está presente el debate entre si lo que se forman son “sólo jugadores” o si se están formando “personas”, una polémica que en última instancia es una suerte de correlato entre la idea del club por su función social y la idea del club como fábrica de jugadores. Uno de los entrenadores de Estudiantes confesó, a modo de ejemplo, que “a nosotros nos interesa que los pibes salgan buenas personas porque hace bien al país y todo eso, pero nosotros trabajamos para que lleguen a Primera”.

Sin embargo, esta dicotomía se sintetiza cuando se observa que el club en su dimensión formativa construye su identidad a partir de diferenciarse de tres espacios: el barrio, el colegio secundario y “la escolita de fútbol”. El barrio es construido como el espacio donde no hay normas ni horarios, como “la esquina” donde los chicos toman drogas y alcohol, donde en última instancia “se pierden”; el colegio secundario, como el espacio formativo donde no hay selección, donde la exigencia es baja, donde todos pasan de año si cumplen con la asistencia y los exámenes, donde incluso la autoridad del docente puede no ser respetada. Finalmente, se distingue de “la escolita”, otro espacio de formación futbolística pero que es construido, sin embargo, como espacio lúdico, infantil.

Por oposición, el centro de formación se construye como el espacio que procura disciplinar a los jugadores, inculcarles el sentido de “responsabilidad”, que existen “límites”, no discutir a la autoridad (encarnada en los entrenadores y directivos), llegar

temprano a los entrenamientos, asistir a diario, ponerse un objetivo y realizar los esfuerzos necesarios para alcanzarlo. La misión de las categorías juveniles, en ese sentido, se cumple en la medida que logren promover jugadores para la Primera División. Esto implica que, para los jugadores, lejos está la práctica del juego: al club se va a “trabajar” para convertirse en “jugadores profesionales”.

En este cruce de sentidos, donde la idea de la formación está ligada a la disciplina, se pone de manifiesto la “función social de los clubes” porque les daría a los jugadores la posibilidad de adquirir conocimientos que, sostienen, de otra manera no adquirirían. Conocimientos considerados imprescindibles para todo jugador que desee llegar a Primera (“en Primera faltás un día y el técnico te limpia”, suelen repetir los entrenadores) y que además, rezan en los clubes, son competencias que “les sirven para el resto de sus vidas”, porque si no llegaran a ser profesionales van a tener que salir a trabajar “y en una empresa si un día no vas te echan”. Por todos esos motivos, una mañana un directivo, mirando a los chicos entrenar y después de comentarme que los hijos de una allegada suya salían los fines de semana y volvían a cualquier hora, que eso estaba ligado en parte a la ausencia de una figura paterna en ese hogar, afirmó: “Esto que ves acá es un milagro: que vengan a las 7 de la mañana a entrenar, que no falten, que se acuesten temprano... esto es un milagro”.

Para que los jóvenes incorporen dichos valores los clubes estudiados implementan una serie de mecanismos. Al momento de ingresar el club les expresa un alto rigor sobre asuntos formales: asistencia perfecta, llegadas a horario, pagar la cuota antes del día 10, quitarse los piercings, aros o anillos para la práctica (justificado por el riesgo de que se los arranquen y se lastimen durante los entrenamientos) e ir a entrenar con la indumentaria del club. Pumas, Estudiantes y el Olympique de Marsella brindaban todos los elementos para entrenar -incluso, si un jugador no contaba con botines por falta de recursos, se gestionaban con la empresa proveedora del equipo de Primera, o se solicitaba a algún jugador que tuviera acuerdo con la empresa.

Sin embargo, en el club donde actualmente realizo la etnografía, club que milita en cuarta división y sin un acuerdo con una empresa que brinde la indumentaria, los jugadores deben comprarla al comienzo de la temporada (a un valor de \$1200 pesos, apenas superior al monto de la cuota, de \$1000<sup>3</sup>), de modo que la exigencia implicaba

---

<sup>3</sup> Aproximadamente USD30 en marzo de 2019.

también un ingreso para el club. En mis indagaciones sobre los motivos de tal exigencia, la respuesta consistió en que dado que los jóvenes representan al club deben estar uniformados con sus colores, que sería incorrecto que vinieran a entrenar con vestimentas de otros clubes. Sin embargo, vale mencionar que en invierno los jugadores se protegían con buzos o pantalones largos de otros clubes -la uniformidad entre los jugadores quedaba completamente de lado- y que un entrenador sólo se molestó cuando descubrió que los jóvenes no traían la indumentaria oficial debajo.

Lejos de cumplir con todas las premisas, los jugadores faltan, llegan tarde y también usan piercings, aros y anillos. Ahí se ponen de manifiesto las diversas formas de autoridad que establecen los entrenadores, que consisten sobre todo en hablarles o hablarles enfáticamente (incluso al punto de llegar a agresiones como “ustedes no sirven para nada”) y un sistema de premios y castigos, donde el castigo principal consiste en no ser convocado al partido del fin de semana. Ser convocado depende del nivel de juego que exprese el jugador, pero un joven que se encuentra por debajo y es disciplinado puede ser convocado, por ejemplo, al banco de suplentes, y así tener la “oportunidad” de ingresar en el segundo tiempo. Todos los entrenadores dicen respetar la norma que indica que jugador que no entrena, no juega, pero es recurrente que algunos no la cumplan, sobre todo si al equipo no le está yendo bien y el entrenador precisa, para legitimar su trabajo, poner “lo mejor que tiene” en cancha.

Son pocas las justificaciones que puede expresar un jugador y que serán aceptadas por los entrenadores. Se exige que avisen y que lo hagan antes de que haya comenzado el entrenamiento, y el motivo de la falta no puede ser menor. Lo mismo sucede para las lesiones que vienen desde las casas: se interpreta que el joven jugó un torneo en el barrio, con amigos o por dinero y que allí se lesionó. En general, la tendencia es a desconfiar del jugador, a partir de dos ideas que se suelen repetir: que “se creen que nos pueden tomar por boludos, pero yo estas excusas ya las escuché todas”, y que “siempre tiene un problema, cuando no es una cosa es otra...”. Eso tiene como contrapartida que los jugadores no expresen problemas que sí pueden estar atravesando realmente, y que puede no encontrar en el club un adulto con quien conversarlo.

Quedarse dormido no es argumento legítimo, ni haber perdido el colectivo o el tren -a menos que el jugador hubiera demostrado una conducta intachable- porque se considera que el joven debe aprender a prever esas posibilidades; las lesiones son contempladas sólo si impiden movilizarse -de lo contrario deben ir al entrenamiento de todos modos a

trabajar partes del cuerpo no afectadas, por ejemplo en el gimnasio-; las actividades escolares son contempladas a medias, y es recurrente que los entrenamientos continúen hasta un horario en el que los jugadores se vean con problemas para llegar a horario al colegio. Un jugador que no suele ausentarse faltó un día sin explicaciones: al día siguiente contó que a las 4 de la mañana su madre se desmayó y tuvo que llamar a la ambulancia y acompañarla al hospital. Mandó un mensaje a media mañana, cuando la situación estaba medianamente controlada pero el entrenador -si bien fue comprensivo con la situación- le preguntó por qué no había avisado antes del entrenamiento: si lo hubiera hecho (“son dos segundos nada más mandar el mensaje y queda resuelto” – le dijo) le hubiera respetado la titularidad. Pero por no avisar previamente, y para respetar el acuerdo que tenía con el plantel, no iba a ser convocado ese fin de semana.

Despertarse a las 5:30 para llegar antes de las 7:15, cambiarse y empezar a entrenar a las 7:30 de la mañana, llegar descansados, salir y apurarse a pasar por las casas a comer antes de ir al colegio, salir e ir al gimnasio o, algunos, a otro entrenamiento en un club de fútbol 5, volver y acostarse, quizás incluso cocinarse antes, grafica rápidamente el ritmo con el que los jugadores viven de lunes a viernes. Si juegan de local tendrán sábado y domingo libres; si juegan de visitante se juega sábado o domingo, de modo que hay menos descanso. Es posible incluso que si juegan el domingo, y luego el viernes siguiente de local, no haya descanso y el lunes posterior al domingo tengan que entrenar. La práctica obliga así a priorizar el fútbol antes que otras actividades, y a ordenar la vida en torno de los entrenamientos.

Cuando el jugador no cumple con esas exigencias, cuando llega tarde o falta, si se le llama la atención y de todos modos “insiste” en desatender la disciplina, entonces los entrenadores y directivos dirán que el jugador “no sirve”, que como mucho es un jugador para el barrio<sup>4</sup>.

## Conclusiones

---

<sup>4</sup> La psicóloga cordobesa Débora Majul propone en esta línea que a los jugadores se constituyen como “sujetos del rendimiento”: “...estos futbolistas se constituyen como un cuerpo sujetado a su condición de trabajador, en tanto el cuerpo no es lo importante sino el producto que se extrae de él: su rendimiento. En función de lo anteriormente expresado estos sujetos, en su particularidad, “son” (*su subjetividad se produce*) en tanto su cuerpo rinde en el campo de juego, escenario de su trabajo”. (Majul 2015: 10)

Como hemos visto, el espacio formativo está atravesado por la promoción de la disciplina como uno de sus valores rectores. En estas últimas líneas me interesa plantear algunas hipótesis y líneas de ampliación que se desprenden de lo visto previamente. En primer término, el rigor sobre la práctica no solo está asociado a construir a los jugadores como profesionales, sino que también procura que los jugadores expongan que verdaderamente desean dedicarse al fútbol.

Un entrenador que dice respetar a ultranza el acuerdo con los jugadores que indica que “el que no va a entrenar, no juega”, contó que solo una vez hizo una excepción: un jugador de conducta intachable, que recientemente había ganado la titularidad en su equipo, se quedó dormido porque volvió de trabajar a las 4:30 de la mañana. El jugador le habría dicho, que se sentó en el sillón con la idea de salir para el entrenamiento una hora después, a las 5:30, y que se quedó inmediatamente dormido y que se despertó recién al mediodía. Que le fue sincero, que no pudo hacer nada. El entrenador relató la situación:

Pero es un jugador que no había faltado nunca, que incluso no fue a su viaje de egresados porque una semana antes había ganado la titularidad y no quería perderla. Y la madre había pagado dos veces el viaje, porque la primera vez la empresa los estafó. Entonces, a mí me encanta eso, ese jugador está completamente loco pero vive para el fútbol. Para mí tiene que ser así. Entonces junté al equipo, conté todos los motivos y les dije que por esa vez me parecía adecuado hacer la excepción. Fue mi decisión, alguno podrá no compartirla, y de hecho generó que un jugador, el que era el primer suplente, decidió irse del club. Me dijo que se sintió boludeado. Yo le dije que desde mi punto de vista tenía que seguir, pero dijo que no, que prefería volverse a su pueblo.

No tengo datos aún que me permitan definir si es una concepción extendida o particular del entrenador, pero “vivir para el fútbol” puede ser un valor positivo dentro del campo formativo que legitima y justifica que los jugadores dejen de lado otras dimensiones de la vida juvenil, como por ejemplo la escolaridad u otros espacios de socialización. Asimismo, podría exponer que este “vivir para el fútbol” se sostiene sobre relatos de abandono de actividades, sobre “sacrificios” a través de los cuales los jugadores construyen su propia historia épica.



En tercer término, la pretendida adopción de la disciplina convoca a los jugadores a ser “hombres”, en oposición a ser “niños”. Los entrenadores del club actualmente estudiado se quejan cuando los padres llaman para avisar que el jugador tuvo un problema: “¿Por qué no llamó él? Ya tiene 17 años, no es un nene”-argumentan. De modo que se propicia que abandonen “las excusas” y a los padres, y que “den la cara”. Que se conviertan en “hombres”.

Y en la concepción que circula en el club, esto significa que los hombres hacen y no ponen excusas, que resuelven los problemas y sacan los conflictos adelante, que cumplen con la normativa y no presentan resistencia, que previenen posibles dificultades y se adaptan para evitarlas, y que están concentrados en la tarea que realizan y están tan comprometidos con su objetivo que harán lo que sea necesario para conseguirlo.

### **Referencias bibliográficas**

Archetti, Eduardo (2008). “El potrero y el pibe. Territorio y pertenencia en el imaginario del fútbol argentino”. En: Horizontes Antropológicos 30: 259-282. [1]  
[SEP]

Czesli, Federico (2016). Llegar a Primera. Deseos y prácticas en el camino al fútbol profesional. Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas. Director: Dr. Juan Castaintgs-Teillery Asesores: Dra. Martha de Alba y Dr. Andrés Fábregas Puig. Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades.

\_\_\_\_\_ (2017). “Formas de influencia familiar en el desarrollo de los futbolistas de fuerzas básicas”. Cuadernos Clacso-CONACYT. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONACYT, 2017. Libro digital, PDF.

Czesli, Federico y Murzi, Diego (2018). “Humildes, trabajadores y sacrificados. Treinta años de desplazamientos en las representaciones de ser futbolista en Argentina”. En: Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología 30: 65-84. Doi: <https://dx.doi.org/10.7440/antipoda30.2018.04>

Damo, Arlei (2007). *Do dom à profissão . A formação de futebolistas no Brasil e na França*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores.

Guedes, Simoni Lahud (1982). “Suburbio: celeiro de craques”. DaMatta, R. y otros *Universo do futebol: Esporte e sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakothke.

Majul, Débora (2015). “Fútbol, cuerpos y procesos de subjetivación. Sujetos del rendimiento y del sacrificio”. Ponencia ante la XI Reunión de Antropología del Mercosur. Montevideo, Uruguay.

Souza, Camilo, et al (2008). “Difícil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros”. En: *Horizontes Antropológicos*, año 14, nro. 30, julio/diciembre. Porto Alegre.

## **Juventud/Tecnología: reflexiones para el reconocimiento de las y los jóvenes como sujetos con agencia**

Zahira B. Estefan

*“Tal vez algún día dejan a los jóvenes inventar su propia juventud”*

Joaquín Salvador Lavado (Quino)

### **I. Introducción**

A partir del proyecto de investigación *“Representaciones discursivas sobre la juventud: el rol de los medios gráficos digitales como agentes de configuración del imaginario social”*, desarrollado en el marco de la Beca EVC-CIN 2017, determinamos que existen diferentes perspectivas que estudian a la juventud. En ese gran abanico, encontramos que la mayoría le otorga un sentido universal, homogéneo, que difiere de una real existencia.

Los medios de comunicación tradicionales y los surgidos a partir de la convergencia digital hace más de dos décadas en nuestro país, en muchos casos, se suman a la lógica de producción de juventud desde una mirada homogénea, que no contempla la multiplicidad de contextos, características y formas de ser de las y los jóvenes. Este trabajo se propone dilucidar las diversas representaciones discursivas sobre la juventud conformadas por los medios digitales de la Provincia de Tucumán (LaGaceta.com y Diario24) y en particular la relación existente entre *jóvenes/tecnología* y las diversas aseveraciones en torno a estos agentes.

### **II. Nombrar a la juventud. Los medios de comunicación y el poder de la agenda**

Este trabajo, surgido a partir de lo investigado y posteriores reflexiones, parte de la siguiente premisa: *Las afirmaciones negativas sobre las y los jóvenes están basadas en las representaciones discursivas de los medios de comunicación y no basadas en un verdadero sustento fáctico*. A partir de aquí se debe contemplar que los medios de comunicación se integran a la lógica de producción de las juventudes a través de

operaciones que no son neutras y que tienen que ver con los contextos específicos de transformaciones profundas en lo social, político y cultural- emergiendo de esta forma construcciones discursivas que refuerzan principalmente la imagen de subordinación de las y los jóvenes.

En este sentido, asumimos que hay determinados medios de comunicación que cumplen un papel fundamental en la reproducción del orden social, otorgándoles a ciertos actores distintos tipos de imágenes sobre la juventud que hacen a la forma en que luego estos sujetos son pensados.

Si tenemos en cuenta que el principal objetivo al que apuntan los medios de comunicación es la captación de mayor audiencia, entendemos que en esa búsqueda primará la espectacularización, y se dejará de lado el contexto. Como plantea Natalia Aruguete:

Los aspectos de los eventos que se “denuncian” suelen ser expresados dramáticamente en “historias sencillas” (Bennett, 2012, p. 46), suprimiendo así la posibilidad de explicar los movimientos más estructurales del devenir social y político. En definitiva, el relato episódico despoja a los hechos de todo aquello que los haga comprensibles (Aruguete, 2013: 211).

La autora señala que al igual que las novelas, “las noticias dramáticas arman escenarios polarizados, en los que es posible diferenciar a los agentes del bien de los del mal, a las víctimas de sus victimarios” (Aruguete, 2013: 211).

Esta polarización contribuye a la fijación de representaciones, principalmente negativas, sobre ciertos agentes sociales, como es el caso de las y los jóvenes. Es decir, que “las instituciones noticiosas transmiten y recrean las ideas dominantes del entorno cultural en el que operan, que van en el sentido construido desde y por los actores —políticos, económicos e institucionales— hegemónicos.” (Aruguete, 2013: 212).

En muchos casos, los discursos en torno a la juventud contribuyen a crear miradas anacrónicas o descontextualizadas y apartan, por ende, el enfoque de derechos surgido a mitad del siglo XX.

Estos imaginarios, instalados ya en la sociedad, dependen de la clase o sector de clase social al que pertenecen las y los jóvenes. Por tanto, entendemos que las noticias producidas por los medios de comunicación hegemónicos, suelen identificar a los jóvenes en torno a un binomio antagónico -víctimas o victimarios, estudiantes o ignorantes, militantes o manifestantes- donde no se diferencia la realidad de su imaginario, y terminan constituyendo al “ser joven” bien como una “amenaza”, o bien como “nuestro futuro”, reproduciendo así el canon dominante.

### III. Convergencia digital y construcción del imaginario social

A partir de la convergencia digital, ya hace más de dos décadas, observamos que la gran red informática -entendida por Scolari como “el gran nicho dentro del ecosistema de medios que, desde su aparición, no paró de generar nuevas formas disruptivas de comunicación” (Scolari, 2017: 175 )- y los diversos medios de comunicación surgidos a partir de su constitución, se suman a esta lógica de producción de la juventud desde una mirada homogénea, que no contempla la multiplicidad de contextos, características y formas de ser de las y los jóvenes.

Si a su vez, tenemos en cuenta la relación existente entre *juventud/tecnología*, las aseveraciones en torno a las jóvenes y los jóvenes, es que estos están “perdidos en la tecnología”, “apartados de la realidad”, “inmersos en lo virtual”. Según David Acosta Silva y German Muñoz, una de las “imágenes más prevalecientes de los niños, las niñas y jóvenes en la sociedad occidental contemporánea es aquella que los muestra en un estado de total ensimismamiento frente, y casi dentro de una pantalla, encarnando arquetípicamente al Homo Videns de Giovanni Santori” (Acosta-Silva, D. A. & Muñoz, 2012; 108).<sup>1</sup> En consecuencia, las y los jóvenes son identificados en una transformación constante, desde sus prácticas y consumos mediáticos, pero sin una diferenciación de cada individuo.

En consecuencia, a partir de los estudios realizados, establecemos que es preciso hablar de juventudes, a fin de legitimar la existencia de sujetos con realidades diversas, dinámicas y cambiantes que, desde la heterogeneidad de sus acciones y significaciones,

---

<sup>1</sup> Del “homo sapiens”, producto de la cultura escrita, se ha pasado al “homo videns”, producto de la imagen. Es más, el autor afirma que la televisión en la época actual no sería solo un instrumento, sino que es una “paideia”, un medio que genera un nuevo “ántropos”, esto es, un nuevo tipo de ser humano.

dan cuenta de un modo de ser que exige su reconocimiento como ciudadanos y ciudadanas dentro un contexto social determinado.

#### **IV. “Como te ven, te tratan”. Tipologías en el discurso mediático en relación a la juventud.**

La metodología llevada a cabo en esta investigación se basó en el monitoreo de noticias de dos diarios digitales de la provincia de Tucumán -“LaGaceta.com” y “Diario24”- prestando atención a los diferentes acontecimientos que se informan sobre juventud, jóvenes y/o sus prácticas culturales, en un período de tres meses (julio, agosto y septiembre) del año 2018.

A su vez, se realizó una investigación teórica del contexto social, categoría de análisis que vincula lo cognitivo, con lo discursivo y lo cultural. A partir del contexto, se explica cómo determinados discursos, en una circunstancia histórica y en una situación comunicativa concreta, se insertan significativamente en una sociedad. Esta categoría de análisis forma parte de la cognición social, que involucra tanto procesos individuales como colectivos, creencias, objetivos, interpretaciones o definiciones intersubjetivas creadas en la interacción con respecto al ambiente o a una situación comunicativa.

Para el estudio y procesamiento de los datos, textos y materiales recogidos, se recurrió a la técnica del Análisis de Contenido, que consiste en la identificación de variables con el fin de obtener indicadores que nos permitan categorizar los discursos encontrados en los medios de comunicación digitales explorados.

En términos generales, se recopilaron un total de 563 noticias que tienen a las y los jóvenes como protagonistas. Las categorías que se tuvieron en cuenta para realizar el monitoreo fueron: Sección, Rol con que se identifican a las y los jóvenes, edad y foco mediático. A partir de este análisis, podemos establecer ciertas similitudes y diferencias entre ambos medios.

A grandes rasgos, según los hallazgos de nuestro trabajo de campo, el 40% de las noticias identifican a las y los jóvenes como víctimas de algún hecho delictivo, femicidio o “arreglo de cuentas”, por lo tanto, dependiendo del caso, es que se enfatiza más una representación social que otra. En su gran mayoría, el foco mediático fue

puesto sobre la “violencia” o la “inseguridad”, lo que genera una imagen negativa o de pánico social de los jóvenes y hacia ellos.

A su vez, un 27% está asociado a noticias donde las y los jóvenes son identificados como agresores, asesinos, delincuentes o sospechosos de algún hecho delictivo. Cada semana se pone en la mira un nuevo hecho policial que a la semana siguiente desaparece. Se reproduce así una lógica de descontextualización y vulneración de derechos de las personas involucradas en los hechos noticiosos que “soslaya cualquier vinculación entre los fenómenos y la estructura histórica en el marco de la cual se producen”. (Aruguete, 2013).

Si se tiene en cuenta otras identificaciones que hacen los medios sobre la juventud, registramos que sólo el 6% los menciona como estudiantes, un 3% como militantes de alguna causa social, un 1,3% como emprendedores o líderes de algún proyecto y un escaso 1% los identifica con el rol de influencers o millenials.

Estos discursos les quitan agencia a las y los jóvenes como sujetos de derechos o directamente los invisibilizan de toda posibilidad de acción ante la sociedad, contribuyendo a la reproducción de una única mirada sobre ellas y ellos: una parcial y negativa.

Si tenemos en cuenta el eje de nuestro trabajo, *juventud/tecnología*, encontramos ejemplos que dan cuenta de la reproducción del canon dominante, esto es, la reproducción de diversos estereotipos instalados en la sociedad, por los medios de comunicación digitales de la Provincia de Tucumán respecto a esta temática.

Dichos ejemplos, fueron extraídos de la LaGaceta.com -por fuera del trabajo de campo vinculado a la Beca EVC-CIN 2017- y corresponden a tres noticias de los años 2017, 2018 y 2019 respectivamente, en los cuales, desde el titular, predisponen a los receptores a una lectura despectiva acerca del vínculo entre jóvenes y tecnología.

En primer lugar, tomamos una noticia acerca de un estudio realizado por Microsoft entre adolescentes argentinos. El titular afirma “Los jóvenes acceden a la tecnología, pero no saben utilizarla”, en particular, el hecho trata de las brechas digitales entre jóvenes de sectores populares y medios, pero si uno lee, parecería que se trata de todos los actores sociales considerados jóvenes. En particular, en el cuerpo de la noticia encontramos lo siguiente “*Los chicos que provienen de barrios vulnerables acceden a*

*la tecnología, pero sus prácticas y apropiaciones son mucho más limitadas que las de otros sectores.*”, respecto a esta afirmación también podemos observar que según a que sector social pertenezcan las y los jóvenes los estereotipos se profundizan aún más.

Como plantea el investigador Pablo Vommaro, “los jóvenes son etiquetados por el relato mediático y ubicados en un limbo que se balancea entre discursos glorificadores – porque ‘está bueno ser joven’– y estigmatizantes –porque, también, no hay que olvidar que ‘la juventud está perdida’” (2017). Estos imaginarios, instalados ya en la sociedad, dependen de la clase o sector de clase social al que pertenecen las y los jóvenes. Se debe tener presente que no es lo mismo ser joven pobre, que joven de clase media o alta, y tampoco es lo mismo ser mujer joven que hombre joven. Los medios de comunicación omiten el contexto vulnerable de algunos jóvenes o de otros, que por no tener vidas espectaculares, carecen de notoriedad.

Siguiendo con el análisis, se debe tener en cuenta que, a mediados de los años noventa, surgió un fenómeno que impacto en las industrias de las nuevas tecnologías. Internet significó el comienzo de la revolución digital, multiplicando sus rupturas y transformaciones. Y el producto de la revolución digital se depositó en las y los jóvenes.

Tapscott (1998) afirma que por primera vez en la historia los sujetos jóvenes “saben más que sus padres sobre una innovación esencial para la sociedad y se sienten más a gusto con ella que sus progenitores”, generando ya no una brecha generacional, sino un salto generacional: “niños que alcanzan y superan a los adultos en la pista tecnológica, *sobrepasándolos* en muchas áreas de la vida cotidiana” (pp. 1-31). (Acosta-Silva, D. A. & Muñoz, 2012; 116)

En este sentido, no se puede negar que las limitaciones de las tecnologías producen desigualdades sociales entre un sector y otro, sin embargo, “no hay una relación lineal entre el acceso y el uso de la tecnología: si bien el que una persona no posea un aparato tecnológico de ninguna manera significa que no lo use o no lo sepa usar, su posesión sí se asocia fuertemente con un empleo más extensivo y fluido de éste.” (Morduchowicz; 2008)

El segundo ejemplo, corresponde al año 2018. La noticia es en relación a Martina Flores, una joven de 19 años, que desapareció en la Provincia de Tucumán y a los pocos



días apareció en la provincia de Buenos Aires. El titular dice “Caso Martina: cuando la viralización se vuelve útil”, lo cierto es que la imagen de Martina se viralizó por muchos dispositivos a una velocidad increíble logrando que mucha gente se entere del caso y de esta forma, se brindó la información necesaria para dar con su paradero. Sin embargo, la reproducción de su imagen y su mensaje dio lugar a diversas reacciones: por un lado, hay quienes se alegraron y por otro, quienes juzgaron a la joven, a los padres y solicitaron castigos a través de las redes sociales.

Debemos plantear que, si un contenido se vuelve viral, no implica automáticamente que este sea malo o desafortunado. Se debe tener en cuenta de donde proviene y quien lo está difundiendo. Muchas veces son los medios de comunicación quienes toman un contenido, cualquiera sea, y lo transforman en viral. En el caso de Martina, la reproducción del contenido por las redes sociales y medios de comunicación tradicionales, dio resultado, pero la espectacularización del caso también recayó en la joven, creando un imaginario negativo en relación a múltiples teorías sobre su desaparición.

El tercer ejemplo es una noticia de enero del corriente año, titulada “Los adolescentes tienen el celular encendido las 24 horas”, ésta brinda información sobre una encuesta online realizada por la empresa Motorola de la que participaron 2500 adolescentes del país. Similar al primer caso, se puede determinar que el diario predispone la lectura de forma que, quien lea suponga y/o afirme que esto es igual para todos los actores sociales jóvenes. Se cuestiona de esta forma los hábitos de consumo de las tecnologías de la información y la comunicación con la que tienen contacto a diario.

De este modo “es innegable que hay jóvenes que se exhiben, que están perdiendo su relación con la realidad, que son adictos a la tecnología, etc.; pero lo que no se puede hacer es presentar esos casos como *lo que está pasando con la juventud.*” (Acosta-Silva, D. A. & Muñoz, 2012; 126). Se debe evitar las generalizaciones y homogeneizaciones de las y los jóvenes para poder contribuir a los procesos de construcción de subjetividad. Cuanto más diversas y cambiantes sean las nuevas subjetividades, más propicias serán en la configuración de un nuevo sujeto joven.

## **V. Conclusiones. Reflexiones para el reconocimiento de las y los jóvenes como sujetos con agencia**

No se puede negar que la tecnología ocupa, hoy en día, un rol importante en la vida cotidiana, pero hay que considerar que cada sujeto joven se apropia de las tecnologías de manera diferente y por tanto los consumos y prácticas en torno a ellos varían. Además, se debe tener en cuenta que, como categoría social, las juventudes son producidas en “temporalidades, espacios y lugares divergentes” (Muñoz, 2016: 72), por lo tanto, las significaciones mutan dependiendo del contexto social-histórico en el que están inmersos. La contrariedad radica en que los cambios producidos en el ecosistema mediático, modificaron los consumos y prácticas culturales, pero no la producción de los imaginarios sociales en torno a ciertos sujetos sociales.

Es preciso reconocer a los niños y jóvenes como poseedores de agencia, “particularmente en el ámbito de sus interacciones con las mediaciones informacionales” (Muñoz, 2016:75) y de esta forma, entender que la agencia significa “<<poder actuar diferentemente>>, tomando decisiones contingentes, fijando el mejor curso posible de acción”. (Muñoz, 2016:75)

En este sentido, es preciso dejar de lado los argumentos negativos que plantean que “todo tiempo pasado fue mejor”, donde las experiencias de las y los jóvenes son venidas a menos por una infinidad de otros que no tienen en cuenta la pluralidad y diversificación ya mencionada.

Entender los cambios en el ecosistema mediático, supone darle gobierno a niños y jóvenes en la producción de nuevas narrativas, narrativas que den cuenta de una “dimensión activa de las audiencias; sin esta no sería posible ni la convergencia entre los medios ni la interactividad en las redes” (Muñoz, 2016:75).

Darles agencia a las y los jóvenes es otorgarle gobierno para tomar decisiones y convertirse en protagonistas del cambio. Es darle la posibilidad de constituirse como actor social activo, capaz de conformar una *multitud* con potencial para la resistencia.<sup>2</sup> Y a su vez, es comprender que la cultura mediática, es transformadora de prácticas, de saberes, de significados y de representaciones sociales, por lo que más que una crítica, este trabajo se propone la reflexión en torno a las prácticas periodísticas 2.0 y a otras plataformas tecnológicas, entendiéndolas como una “característica connatural a nuestra

---

<sup>2</sup> Negri, A y Hardt, M. (2006). *Multitud*, Ed. Mondadori, Barcelona.

época, con una fuerza de cambio incontenible”.(Acosta-Silva, D. A. & Muñoz, 2012; 126)

## **Bibliografía**

Acosta-Silva, D. A. & Muñoz, G. (2012). Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 107-130.

Aruguete, N. (2013). La narración del espectáculo político: pensar la relación entre sistema de medios y poder político. *Austral Comunicación*, 2(2), 205-216.

Aruguete, N. (2016). El poder de la agenda: política, medios y público. Editorial Biblos.

Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década*, 8(13), 59-77.

Feixa, C., & Oliart, P. (2016). *Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas. Barcelona.*

Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes.* Buenos Aires: Paidós.

Raiter, A. otros (2001). *Representaciones sociales.* Buenos Aires: Eudeba.

Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. *La lectura en España. Informe 2017.*

Vommaro, P. (29 de noviembre de 2017). “El divino tesoro que no lo es tanto”. Página/12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/79109-el-divino-tesoro-que-no-lo-es-tanto>

## **Algunas reflexiones sobre el trabajo metodológico (y político) en la investigación con niños y niñas de clases populares**

Lic. Rocío Fatyass

“cuidado que el más humilde se rebela, coge vuelo y te prende el pelo”<sup>1</sup>.

### **Introducción**

Esta ponencia retoma algunas preocupaciones que emergen del proyecto de tesis de doctorado en curso, enfocando en las implicancias metodológicas y políticas que se desprenden de la investigación con niños y niñas de clases populares. El trabajo de tesis doctoral busca explicar y comprender prácticas, significados y relaciones producidas por niños y niñas desde sus experiencias infantiles en espacios educativos formales y no formales, indagando, en particular, en una escuela y en un taller de educación popular, localizados en barrios periféricos de la ciudad de Villa María, Córdoba. La pregunta central que persigue la tesis demanda averiguar ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que en las experiencias infantiles se activen procesos de agencia?

Para llevar a cabo esta investigación sobre la experiencia y las lógicas de agencia infantil, fue clave el establecimiento de vínculos intergeneracionales y políticos-pedagógicos, pues este proyecto se enlaza con procesos de intervención-extensión en clave de educación popular que tienen lugar en los espacios de estudio, lo que se articula desde el Centro de Educación Popular para la Infancia y la Adolescencia (CEPIA). Desde el CEPIA se asumen, por tanto, otras formas de producción del conocimiento, ya que no sólo se investiga, sino que se sostienen ofertas de educación popular en contextos formales y no formales, para co-habilitar prácticas de participación ciudadana. Desde estos antecedentes, se asume la propia posición (adulto, mujer, investigadora y educadora popular) y desde allí se emprende el trabajo de relación y reflexión con las experiencias de niños y niñas de clases populares, que en este caso son recuperadas desde el trabajo con entrevistas.

En definitiva, esta ponencia se estructura de la siguiente manera: primero, se enuncian algunas discusiones teóricas para reponer qué implica el trabajo con las narrativas,

---

<sup>1</sup>Fragmento de entrevista realizada a una niña de 12 años en la escuela; 2017, Villa María.

colocando las preocupaciones en referencia a los desafíos investigativos que emergen en relación a las entrevistas dirigidas a niños y niñas, pues es menester problematizar su capacidad de agencia en el marco de relaciones adultocéntricas y sociocéntricas que estructuran los vínculos intergeneracionales y se filtran, en ocasiones, en los procesos de campo. Segundo, se presentan las características que asumió la aplicación de las entrevistas a niños y niñas, quienes no fueron meros colaboradores o informantes claves, sino protagonistas. Tercero, se evalúan, en clave crítica, las implicancias del proceso de entrevistas sistematizando: i) cómo los y las entrevistadas gestionaron su voz, encontrando espacios y formas para reflexionar, denunciar, decir, callar, e interpelar a la entrevistadora; ii) se construyen algunos supuestos de anticipación de sentidos para operacionalizar lo que este trabajo llama contra narrativas y discursos hegemónicos; y iii) se ponen en juego ciertos emergentes de las entrevistas, según sentidos que niños y niñas produjeron respecto a los barrios que habitan y, a su vez, se recuperan las formas que adquirieron los procesos de diferenciación social (entre pares), desde las voces de las infancias.

La intencionalidad última de esta publicación es enfocar los debates sobre experiencia, y especialmente, sobre agencia infantil, desde el trabajo metodológico de entrevistas con niños/as, para evidenciar que estos/as son *agentes sociales* con capacidad de elaboración (creativa y reproductiva) del mundo. Aunque la agencia no se agota en el discurso, cabe reestablecer análisis sobre las voces de las infancias, en tanto narrativas que no se reducen a la expresión lineal, verbal y explícita, sino que se construyen en espacios situados, relacionales e interacciones, que como tales son inherentemente conflictivas. Las narrativas son espacios de significación social (en disputa) que deben ser tenidas en cuenta y problematizadas en investigaciones que pretender sumergirse en el proceso social total vivido, en este caso, por las infancias de clases populares.

### **Sobre las voces de las infancias: agenciamiento y narrativas**

Según Gaitán (2006) se podría decir que el nacimiento de la sociología de la infancia como una subdisciplina sociológica con entidad propia puede ubicarse a principios de los 80, consolidándose en los 90. El giro que intentan tomar estos estudios, significa alejarse de las perspectivas de la socialización y la educación de la infancia, que la definen de modo pasivo. De tal manera, los nuevos estudios sociales de la infancia se

proponen considerar a los niños y a las niñas como agentes sociales y a la infancia como parte de la estructura social<sup>2</sup>.

A partir de la afirmación del estudio de las infancias “por derecho propio”, se puede decir que se inauguró una comprensión politizada, histórica y plural que admite la distinción entre infancia como institución y espacio social configurado con prácticas y discursos sobre “los niños y niñas”, y los propios niños y niñas como agentes sociales que contribuyen tanto a la reproducción de los modos de hacer infancia como a su transformación. En esta línea: *“darles voz a los niños no tiene que ver con solo o simplemente con dejar a los niños hablar; más bien se trata de explorar la singular contribución que las perspectivas de los niños pueden proporcionar a nuestra comprensión de la teoría y del mundo social”* (James, 2007: 13 -traducción propia-).

Esta publicación coloca las discusiones sobre experiencia y agencia desde el foco de las narrativas infantiles, retomando, principalmente, aportes de la perspectiva feminista en diálogo con el campo de la infancia, y tensionando algunos presupuestos del enfoque bourdiano, sin rechazarlo. Así pues, la experiencia involucra un complejo de prácticas, relaciones, moralidades y afectividades, que no siempre se procesan desde el discurso, aunque no lo excluyen. La experiencia se hace narrativa y se hace cuerpo, bajo específicas relaciones y contextos que es necesario reconstruir y problematizar, en tanto condiciones de producción de las posibilidades de agencia, en este caso de niños y niñas.

Haciendo converger varios enfoques, como lo hace Ortner (2006) en “Antropología y teoría social. Cultura, poder y agencia”, cuando define la estructura elemental de la agencia, se puede afirmar que la intencionalidad de la práctica, puede ser: 1) explícita: según lecturas feministas los sujetos se definen como agentes con capacidad moral para intervenir en el mundo, con capacidad narrativa para nombrarlo, con motivaciones y con capacidad de sostener praxis políticas; 2) oculta: como “arte de la resistencia”, según James Scott, lo que involucra discursos y prácticas culturales que elaboran los sujetos subalternos a “espaldas” de los dominantes, para luego entrar en escena burlando el orden social; o 3) pre-reflexiva: como en Bourdieu, puesto que la comprensión práctica del mundo, el habitus, es absolutamente diferente del acto intencional de desciframiento

---

<sup>2</sup> Este cambio significativo, que engloba producciones internacionales, nacionales y locales, coincide con las transformaciones en el campo de las políticas públicas y en el tratamiento sociopolítico de la infancia, que se origina alrededor de la producción de la Conversión Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) en América Latina.

consiente, empero es una razonabilidad estratégica que le permite al sujeto moverse en un campo de posibilidades.

En esta oportunidad interesa detenerse en el conocimiento de las prácticas de agencia infantil como narrativas que emergen en las entrevistas, es decir, el primer punto siguiendo la clasificación de Ortner. Ahora bien, las narrativas no suponen un discurso lineal y meramente reflexivo que se agota en la expresión verbal; hay que situarlas en los espacios y tiempos en los que se producen; las narrativas como intencionalidad de la práctica, no siempre sugieren emancipación, ya que están encarnadas en posiciones de sujeto y estructuradas en relaciones de poder no evidentes y complejas.

Recuperando algunos aspectos de los planteos feministas y del propio Bourdieu, cabe destacar que aunque los sujetos sean más o menos reflexivos sobre sus prácticas -lo cual debe comprobarse empíricamente-, es decir, puedan dar cuenta de las causas de su accionar, por ejemplo en una situación de entrevista, esto no equivale a suponer que los sujetos puedan objetivar (en sentido estricto) las condiciones de producción históricas de sus prácticas, porque este ejercicio de problematización sobre la totalidad social, excede las necesidades de reflexión para moverse en la vida cotidiana, incluso para resolver una situación de entrevista. En otras palabras, el agente (en tanto tal) puede dar cuenta, en ocasiones, sobre sus formas de conocer el mundo, pero no puede explicitar por qué conoce de ese modo y no de otro, pues la arbitrariedad social se le aparece como natural.

De igual modo, la reflexividad que alcanza el agente (siempre en situación), por ejemplo, en un proceso de entrevista, admite su capacidad moral, lingüística y política y, en el mismo acto, complejiza los abordajes sobre la experiencia y la agencia. Resulta interesante entonces avanzar en los planteos de algunas autoras que trabajan, con especificidad, sobre la agencia infantil desde la recuperación de sus propias narrativas.

Ibarra y Vergara del Solar (2017), en sus trabajos con infancias de clase media en Chile, examinan los discursos infantiles sobre el juego, el tiempo infantil, la memoria, qué piensan los niños y las niñas sobre la infancia y la adultez, cómo se relacionan entre ellos/as y con los adultos en su vida cotidiana, los sentimientos que los niños y las niñas atribuyen a su propio cuerpo y al cuerpo adulto, entre otros aspectos. Bajo estas aristas de análisis las autoras encuentran formas de resistencia discursiva en niños y niñas que significan rupturas en las prácticas discursivas estables, siendo esto actos de creatividad para poner en juego respuestas absurdas, la ironía, la parodia. Hallan, además, en

relación a las prácticas de cuidado, en las que intervienen principalmente las niñas, dimensiones afectivas y morales que son activadas de modos particulares de acuerdo a la condición de edad y género de este grupo. Los niños y las niñas son capaces también de elaborar otros relatos ante procesos de estigmatización social que pueden sufrir ellos/as mismos/as u otros, disputando identidades alternativas.

Complejizando los aportes de la nueva sociología de la infancia, estas autoras encuentran que los niños y las niñas, no solamente se defienden por otros (según categorías, dispositivos, saberes, relaciones adultocéntricas, políticas sobre los recién llegados, etc.), sino que “ser niño/a corresponde a la posición de sujeto que la infancia posibilita y contiene y que las personas pueden habitar y configurar discursivamente [y prácticamente<sup>3</sup>] de modos diversos, siendo incluso posible no habitarla o hacerlo de manera muy debilitada” (Vergara e Ibarra, 2017: 60-61).

Por su parte, Maynes (2008) teoriza acerca de las narrativas personales que desempaquetan la agencia individual y revelan su funcionamiento interno como social y construido. Las narrativas, como fuentes de agencia, muestran históricamente cómo los sujetos elaboran estrategias y actúan, en las relaciones sociales, en las instituciones y en la historia, cómo pueden conectar en un trabajo retrospectivo su desarrollo personal con el desarrollo histórico, cómo entienden sus propias prácticas, cómo es posible que se reconozcan (o no) con capacidad de agencia<sup>4</sup>, en oposición (no lineal) a la invisibilización y a la construcción de relatos de victimización<sup>5</sup>.

Las narrativas recuerdan que existen modalidades de agencia que se presentan en la interacción -siempre en vinculación con relaciones estructurales no evidentes, que configuran a las propias interacciones-. La interacción de la entrevista, incluso con infancias, es para Maynes, no una simple expresión discursiva, sino que evidencia el esfuerzo del entrevistado/a por comprender el mundo que habita y exponerlo verbalmente, lo cual debe ser visibilizado y complejizado por el/la investigador/a.

Como caso empírico Maynes va enlazando reflexiones teóricas desde el trabajo con la autobiografía de Adelheid Popp, activista en el movimiento de mujeres socialistas austriacas antes de la Primera Guerra Mundial. De niña, trabajando 12 horas en la

---

<sup>3</sup> Vale agregar esta acentuación, si se tienen presentes los aportes bourdianos, es decir, el mundo se conoce y se transforma “poniendo el cuerpo”.

<sup>4</sup> Y, a su vez, sean reconocidos por otros como agentes sociales.

<sup>5</sup> Presentaciones de sí como víctima, que, en ocasiones particulares, pueden funcionar como engranajes de la propia agencia.



fábrica, Popp aprende a leer y escribir y se compromete desde joven con el movimiento socialista. Ella contribuía con el ingreso familiar y ayudaba a su madre con la burocracia. Así Maynes dice: *“Popp es mucho más el agente de su propio destino que su madre”* (Maynes, 2008: s/n -traducción propia-). La complejidad de esta historia y la narrativa de Popp interpelan construcciones que podrían presentar a esta niña como víctima por su condición de trabajadora<sup>6</sup>. Si el foco se pone en el relato de Popp ella no se pensaba como una niña, dependiente, incluso era capaz de poner en cuestión las relaciones de desigualdad a las que estaba sometida desde una particular reflexión y memoria basada en su vida cotidiana: *“cuando me apresuraba a trabajar a las seis de la mañana, otros niños de mi edad aún dormían. Y cuando me apresuré a casa a las ocho de la noche, los otros se iban a la cama, alimentados y cuidados. Mientras me sentaba inclinada sobre mi trabajo, alineando puntada tras puntada, jugaban, caminaban o se sentaban en la escuela”* (Maynes, 2008: s/n -traducción propia-).

La potencialidad de detenerse en el trabajo con las narrativas está relación con habilitar la posibilidad de que el sujeto (en tanto agente) indague sobre lo que hizo, por qué, con qué consecuencias; sus motivaciones y acciones pasadas son moldeadas por sus recuerdos y experiencias acumuladas que se reactivan en la entrevista, así el sujeto logra presentarse ante el/la Otro/a, y gestionar su voz.

Mediante las narrativas un suceso específico adquiere dinámica, se inscribe en la historia. Las temporalidades, pasado y presente, interactúan. En palabras de Maynes: *“el tiempo histórico contextualiza cada curso de la vida y las posibilidades que presenta, incluso cuando (...) el tiempo afecta cómo se recuerda, se relaciona o se interpretan los acontecimientos históricos”* (Maynes, 2008: s/n -traducción propia-). La propuesta de Maynes involucra devolverle al sujeto el encuentro con sus posibilidades de agencia, significa conectar fuertemente la agencia con el tiempo pasado-presente, y rescatar la identidad que construye el sujeto. Las preguntas que emergen como claves aquí refieren a: ¿cómo los sujetos entienden su propia agencia?, y ¿cómo lo revelan mediante las narrativas?

Cabe destacar, que las narrativas no operan como un testimonio inmediato, ni individual, ni dan cuenta de los principios explicativos últimos de las prácticas; es tarea

---

<sup>6</sup> Esto se relaciona, asimismo, con discusiones dentro del campo de la historiografía y el lugar de las infancias en ese debate, pues muchas veces las fuentes dan cuenta de la voz de otros y no de los propios protagonistas, y en general esos otros son adultos.

del investigador/a reponer analíticamente estas discursividades y presentaciones, según cómo van siendo construidas y procesadas desde relaciones no evidentes (según las posiciones de sujeto) y en conexión con el desarrollo histórico.

En resumen, el proyecto de tesis doctoral en curso interpela la obra de Pierre Bourdieu con los aportes del campo feminista y de la infancia. En el caso de esta publicación se admite como significativo el análisis sobre las narrativas, destacado, al mismo tiempo, que los agentes sociales, en gran parte, conocen y transforman el mundo desde una historia hecha cuerpo; incluso lo que enuncian, en ocasiones, está en fuerte relación con la incorporación (no mecánica, no lineal y no fatal) de las condiciones de existencia; condiciones no elegidas en cuyo marco, niños y niñas, hacen su propia historia y colocan su propia voz.

### **Sobre las entrevistas: algunas precisiones de la construcción del instrumento de recolección de datos.**

La muestra de niños y niñas que se entrevistó fue de tipo intencional y selectiva; la misma pretendió ser significativa de la problemática, teniendo presente, por otro lado, que al trabajar con la noción de experiencia algunas variables de saturación no pueden ser controladas debido a la potencial diversidad de dicha categoría empírica. En este proceso, es clave contextualizar la palabra de los niños y las niñas para explorar en mayor profundidad las significaciones configuradas por ellos/as; pues esto permite complejizar qué se está expresando, en qué tiempos y espacios, y cuáles son las relaciones no evidentes que operan en esos discursos. Aunque dicha contextualización no es recuperada en totalidad en esta potencia, el trabajo que sigue con los fragmentos de entrevistas pretende dar pistas sobre las significaciones más complejas que engloban las narrativas, ya que estas nunca son lineales.

La realización de las entrevistas fue autorizada por las familias y las maestras y sobre todo con el consentimiento de los propios niños y niñas, quienes en algunos casos se negaron a participar, lo cual afirma que, en algunas circunstancias, las infancias son capaces de decidir qué hacer con su propia voz.

Dichas entrevistas no pretendieron inscribirse en un plano de neutralidad valorativa, ya que se reconoce que hay desigualdades de poder entre entrevistados/as y entrevistadora, por esto se intentó desplegar formas de investigación flexibles y vínculos que se

entrecruzaron con afectividades y lazos políticos-pedagógicos, según los antecedentes de investigación e intervención previos. Estas modalidades y relaciones implicaron condiciones de posibilidad fundamentales para recuperar las narrativas y perspectivas de los niños y las niñas, con capacidad moral, social y lingüística. Luego de 7 años de trabajo en los contextos de estudio se llevó a cabo entonces el proceso de entrevistas dirigidas a las infancias.

En estos marcos, se asume y se explicita la propia posición (adulta, mujer, investigadora y educadora popular) y desde allí se emprende el trabajo de relación y reflexión con las experiencias de niños y niñas. Desde aquí emerge la preocupación acerca de hasta dónde se reducen y controlan las asimetrías adultocéntricas y sociocéntricas (Bustelo, 2011) desde los instrumentos metodológicos implicados; esto se resuelve en la construcción de los datos, evidenciando cómo los niños y las niñas son agentes sociales que pudieron resolver la situación de entrevistas y colocaron acentos y silencios en sus narrativas.

Los encuentros de diálogo con los niños y las niñas tomaron la forma de pic-nic y mateadas, en la escuela, el taller o las plazas de los barrios, compartiendo un momento relajado, pero, a la vez, convocante donde las infancias se animaron a enunciar y denunciar, especificidades que se mostrarán desde la operacionalización de los datos en el apartado siguiente. En el caso de las entrevistas realizadas dentro del marco escolar (en el patio), a pesar de que el relato sigue enmarcado por ese espacio, los vínculos que se venían sosteniendo con las infancias posibilitó que dimensiones sobre la vida en el barrio ingresen a las narrativas, en un intento de ir más allá de la posición de alumnos/as. Algunas entrevistas fueron grupales y otras individuales, en general no se produjeron grupos mixtos (excepto en los casos de aquellos/as que expresaron sus perspectivas en presencia de hermanos/as más pequeñas o amigos/as del barrio que no eran parte del recorte). Aunque la investigadora tomó algunas decisiones sobre estas agrupaciones (en función del conocimiento previo de los grupos), fueron las propias infancias quienes decidieron con quiénes compartir el momento de la entrevista, de hecho, expresaron explícitamente en qué condiciones no lo iban hacer, así la negativa provino, muchas veces, de grupos de mujeres que no quisieron hablar en presencia de sus compañeros varones.

Uniendo los aportes de la teoría feminista, que invitan a recuperar la voz, en este caso, de las infancias, con las preocupaciones de vigilancia epistemológica en Bourdieu, se

destaca que en el proceso de análisis de las narrativas “*se pueden y se deben, sin duda, recoger los discursos más irreales, pero a condición de ver en ellos no la explicación del comportamiento sino un aspecto del mismo que debe explicarse*” (Bourdieu, Chamborendon y Passeron, 2002: 57-58).

### **Sobre algunos emergentes del campo: gestión de la voz, tipologías de discursos y sentidos en disputa**

En este apartado interesa detenerse en poder exponer, de manera aún introductoria, algunos emergentes empíricos de los procesos de entrevistas con niños/as. Como se mencionó a partir de los planteos feministas recuperados, las infancias tienen la capacidad de gestionar su voz en las interacciones en las que participan, es decir, reconocer la politicidad de las infancias significa visibilizar su capacidad de producción de prácticas, interpretaciones y discursos que son negociadas en las relaciones con los adultos y las clases hegemónicas, sin juzgar pues la experiencia infantil incompleta. Ahora bien, esas interacciones están sostenidas en particulares condiciones de producción, por ello a pesar de que las narrativas emergen en un nivel fenoménico, discursivo y en el encuentro cara a cara en las entrevistas, demandan reconstruir las relaciones sociales no evidentes que hacen que esas interacciones sean de una manera más que de otra; esto es, explicar y posicionar en tiempo y espacio ese testimonio, contextualizarlo.

En los datos recuperados emerge como significativo que algunas infancias gestionaron su voz *interpelando a la entrevistadora*, como fue el caso de una niña, quien recurrió a *la ironía, el chiste y la provocación* para poder contar. Esta investigación encuentra estos indicadores como relevantes pues entiende que los mismos se configuraron como un dispositivo, ya que se conoce cómo era el comportamiento de esta niña en la escuela, en general, no lograba sostener las actividades, estaba en constante movimiento y tensión con sus compañeros/as y adultos; con respecto a los lazos con la entrevistadora si bien eran buenos no se sostenían en un afectuosidad expresa; además el proyecto de investigación, por medio de algunas actividades sostenidas en el barrio, conocía algunas condiciones de vida de la niña (y otras no) relacionadas con situaciones de pobreza y trabajo infantil:

“E<sup>7</sup>: ¿vos trabajas Sabrina<sup>8</sup>?”

S: en mi casa seño, dónde quieres que trabaje, en un sótano, ¿qué te imaginas vos?

E: porque algunos trabajan en la casa, y no les pagan, y otros limpian vidrios, cuidan autos...

S: ¿vos qué haces seño?

E: trabajo como investigadora y acá en la escuela como educadora.

S: yo en mi casa, encima es re grande y tengo que limpiar sola, a veces voy a limpiar los vidrios con mis hermanos en la calle [más adelante agrega] mi papá trabaja limpiando la huerta en la cárcel y acá afuera en una zapatería...

E: ¿puede salir de vez en cuando?

S: ¡no que va a salir [se exalta y ríe al mismo tiempo] qué te pensas!”.

El fragmento expresa, primero, que la niña no quiere contar, luego cuando la entrevistadora comienza a relatar cuestiones que los atraviesan a otros niños/as del barrio y habla sobre sí misma porque la propia niña la interroga, la entrevistada comienza a responder, pero siempre con una actitud de estar a la defensiva y de manera risueña. Se podría problematizar si la entrevistadora no naturaliza las situaciones que viven estas infancias en el intento de empatizar con la entrevistada, si no termina abriendo un campo de los posibles para la niña (y definiendo, sin querer, límites); de todas maneras, el “puente” funciona en términos investigativos, a pesar de que las distancias de clase y edad permanecen.

En otras ocasiones, las interpelaciones a la entrevistadora tomaron la forma de *denuncias* hacia situaciones que ocurrían en la escuela o nuevamente la risa apareció para poder contar sobre algunas situaciones, intereses y deseos que estaban presentes en algunos entrevistados/as, *tensionando los tabúes* de la entrevistadora:

“F: literalmente, perdón que lo diga así, ustedes los maestros, nunca nos van lograr entender, va ustedes no<sup>9</sup>, pero por ejemplo, la seño Luciana, para decirlo generosamente, era el diablo en persona y en sangre (...) las maestras distorsionan la realidad, exageran, le preguntan a las personas equivocadas (...) no son nuestras mamás, ya tengo muchísimo con ellos que me están asfixiando todo el tiempo para que vengan a retarme acá”.

---

<sup>7</sup> La letra E hace referencia a la entrevistadora, para el caso de las respuestas de niños y niñas se usan indistintamente otras letras, a lo largo de todo el trabajo.

<sup>8</sup> Todos los nombres aquí utilizados son ficticios, para resguardar las identidades de los agentes involucrados; a pesar de que las entrevistas se produjeron con consentimiento, las infancias no autorizaron expresamente qué hacer con estos datos, sólo en algunos casos solicitaron escuchar los audios de las grabaciones; entonces aunque se explicitaron los fines de las entrevistas, las cuestiones éticas y la protección de las infancias no queda saldada desde esas negociaciones, por ello esta publicación decide encubrir sus nombres reales.

<sup>9</sup> En referencia al grupo de educadores populares que estaban interviniendo la escuela en ese momento.

“E: yo los veo muy chiquitos para tener sexo [nos reímos].  
F: yo tengo sexo lo mismo, aunque vos no quieras [se ríe], sexo apasionado, despeinado y loco”.

Cabe aclarar que en el primer caso, se trata de una niña de 12 años, quien era una de las pocas que estaba alfabetizada en la escuela, a pesar de que era “señalada” por las maestras por situaciones de su vida familiar, la niña era muy segura de sí misma, además participaba en organizaciones territoriales del barrio que intentaban trabajar con las infancias en aspectos relacionados con sus derechos, por tanto esta trayectoria explica, en parte, por qué puede decir lo que dice incluso dentro del ámbito escolar. En el caso del otro relato, se trata de un nene de 11 años, quien tenía mucha confianza con la entrevistadora, a su vez, era extrovertido, aquí la risa intenta abrir un tema de interés para el niño que luego continúa, cuestionando, en el mismo acto, los sentidos comunes adultos asociados a los cuerpos y los deseos de las infancias.

En otras oportunidades, las infancias *cuestionaron* las preguntas de la entrevista, apelaron a *no querer responder*, se llamaron al *silencio*, *hicieron reflexionar a la entrevistadora* o *reflexionaron ellos/as mismos/as* con sus palabras acerca de ciertas situaciones de vida que los/as atraviesan:

“E: ¿cómo crees que la gente que no vive acá ve al barrio?  
C: como lo ven no sé, porque no ando pensando lo que piensa la gente”.

“E: ¿cómo era ella? [sobre la chica que le gusta].  
F: más buena y no sé la vi bien y coso.  
E: ¿cómo sería la vi bien?  
F: ¡seño!, no te voy a responder.  
E: ¿qué era linda, o qué?  
F: no te voy a responder, me dijiste que te respondiera lo que quisiera”.

“E: ¿qué es lo que te dicen siempre que te molesta?  
J: [hace silencio].  
E: ¿te pasó algo?  
F: [toma la palabra otro nene que estaba compartiendo la situación de entrevista] boliviano, boricua, le dicen.  
E: ¿eso te molesta?  
J: [hace silencio].  
F: yo le digo Juan nomás porque es mi amigo”.

“E: ¿tú mamá es muda puede ser?”

F: si, pero habla, no como yo, no como vos, diferente, habla así, pero habla [refiriéndose al lenguaje de señas]”.

“M: él también está con la Emilia<sup>10</sup>, él también tiene que hablar ¿o no? [hacia otro nene presente en la entrevista]

E: ¿qué sería estar con la Emilia?

F: estar con la Emilia significa que hace una denuncia y me llevan a otra familia.

E: ¿quién hace la denuncia?

F: Emilia.

E: pero ella no puede decidir así porque sí, no es tan así, me parece, o sí, ¿ustedes qué dicen?

M: para mí es mala, ¿para vos Felipe?

F: si, no hay que salir a la calle”.

Para el primer fragmento cabe reconocer que a veces las preguntas de los/as investigadores no hacen sentido en las narrativas de los/as niños/as, eso expresa cierta debilidad en el instrumento de recolección de datos, empero, no quiere decir, respecto a este caso, que las tensiones entre puntos de vista (dentro y fuera del barrio) no formen parte de las experiencias de estas infancias, incluso luego en otras narrativas emergen explícitamente los procesos de diferenciación social, comprobándose la heterogeneidad de relatos y experiencias. Para el último caso, cabe destacar cómo las infancias reflexionan sobre los procesos de institucionalización a los cuales están sometidos, cómo los entienden, cómo los viven, aunque dicha reflexión convive con la naturalización de la arbitrariedad del orden, pues esa reflexión en situación no sugiere un cuestionamiento abierto de las relaciones de poder, en este caso, en relación al gobierno de la infancia.

Como se viene exponiendo, las situaciones de entrevistas tuvieron lugar desde vínculos previos con las infancias, pues la entrevistadora-investigadora, además participaba en los espacios (escuela o taller) como educadora popular desde proyectos de extensión universitarios, así los lazos previos posibilitaron formas de decir, reírse, entender lo que no se dice, poder preguntar sobre cuestiones privadas, pero también estos vínculos abrieron un espacio para las moralidades y las “bajadas de línea” que muchas veces son imputas desde los adultos hacia las infancias (en este caso desde la posición de educadora popular que se cuele en el trabajo de campo), violentando las formas en que estos resuelven su vida en sus condiciones de existencia:

---

<sup>10</sup> Este nombre ficticio hace referencia a una trabajadora social que interviene en el vecindario.

“B: mi mamá me dijo cuando cobre que me va a llevar al centro, a veces va con la Laura porque la Laura cobra de la Mili, y la Sobri también cobra.  
E: claro van porque cobran por los hijos [en referencia a la AUH], bueno, vos no tengas hijos para ir al centro [nos reímos las dos], vamos a ir desde el taller a visitarlo, vamos a ir al museo y a la plaza”.

Sin embargo, a pesar de las restricciones y falencias que emergieron desde el proceso de entrevistas, también se configuraron situaciones significativas, donde la entrevistada, nuevamente desde las afinidades y el conocimiento previo sobre la vida en el barrio, logró hacer reflexionar a las infancias, por ejemplos, respecto a las matrices de género dominante o respecto a situaciones de estigmatización que sufren algunos niños de uno de los territorios en estudio; lo cual no opera como “bajada de línea”, pues el propio entrevistado se hace cargo de su relato y deliberación, *poniendo en cuestión los puntos de vista hegemónicos y adultos*:

“E: ¿qué decís vos?  
C: porque queda mal que un hombre ande con un hombre.  
E: ¿pero por qué decís que queda mal?  
C: o sea, en el sentido, o sea, no hay buena relación.  
E: buena relación, ¿cómo?  
C: que a la gente no le parece bueno, que no le gusta.  
E: pero ellos se pueden llevar bien...  
C: sí...por ejemplo la Fabi.  
E: ¿la Fabi cómo lo ves vos?  
C: mal.  
E: ¿cómo sería la Fabi, ella tiene una pareja mujer, varón?  
C: pareja varón, se saca fotos así en facebook con su marido.  
E: ella tiene una pareja varón, pero además se viste como mujer, digamos (...) ¿y por qué lo ves mal?  
C: o sea, de mi parte no me gusta, para mí queda mal.  
E: ¿y tuviste relación, hablaste con ella alguna vez?  
C: sí, o sea, porque trabaja en el dispensario y eso.  
E: ¿y cómo es?  
C: parece piola.  
E: entonces, a vos lo que menos te cierra es lo que la gente puede llegar a decir.  
C: sí, pero parece un hombre piola.  
E: una mujer.  
C: bueno, es cierto.  
E: ¿qué prevalece más lo que es, o cómo se define?  
C: su sexo, o sea como se define ella misma importa también, pero a la gente le interesa como se define por su sexo, pero ella se define como otra cosa y quizás está bien”.



“C: los Ramírez van a pedir y se compran caramelos y se van a sentar, pero hay veces que la gente no quiere, les pone incomodo, verlos, cómo te explico, verlos así en cuerpo, con la ropa sucia, descalzos así, les da lástima y le dan plata, pero hay otra gente que no quiere y les llama la policía.

E: ¿para qué llama la policía?

C: para que los lleven a la casa, porque en realidad no pueden estar pidiendo ahí.

E: ¿y vos cómo ves esto de que la gente llame a la policía, te parece que está bien o no?

C: en parte no, pero, o sea, ellos tampoco tienen que ir a pedir, si saben, la primera vez se lo dijeron amablemente, que no fueran más porque iban a llamar a la policía, pero no dan bola y van igual, entonces le llaman.

E: ¿por qué decís que no tendrían que ir?

C: una que es peligroso, y otra porque no quieren que vayan...

E: ¿y ellos lo usan para comprarse caramelos?

C: sí

E: y si no lo consiguen así, ¿cómo hacen?

C: o sea, ellos piden para comprarse caramelos, chizitos, cosas así, no tienen plata.

E: ¿es complicado o no?

C: sí en parte sí, o sea, a la gente le molesta eso, pero ellos no tienen la culpa tampoco”.

Otras veces los procesos de estigmatización social que pueden sufrir ellos/as mismos/as, se disputan desde las *contra narrativas*, por ejemplo, algunos niños y niñas cuyos padres estaban en prisión enlazaron discursos que, a pesar de que reconocían esa situación, daban cuenta de motivos para hacerlo (lo que podría entenderse en el marco de estrategias de vida) o reconocían otros aspectos positivos en las identidades de sus padres, para tensionar las moralidades dominantes sobre “lo que está bien y lo que está mal”:

“F: yo conozco algunos porque mi papá es muy amigo de acá de los hombres del barrio, no digo que no que no haya cometido nada, porque sí, robo, no digo que sea un santo, se droga, mi papá probó de todo en la vida...pero es un buen tipo, es un buen padre, sufrió mucho”.

“A: mi papá está ahí porque una vez fuimos a la casa de mi abuelo, y mi abuelo le dijo no te vayas a ningún lado porque anda la policía a dos manos, y el porfiado se fue y cuando entró a un campo a sacar un motor lo agarró la policía (...) pero en realidad el motor estaba tirado, el motor estaba roto, le faltaban un par de piezas y lo mandaron preso, si a nadie le iba a servir eso”.

En oposición a las contra narrativas, a veces las infancias naturalizan los sentidos hegemónicos, en el caso que sigue, respecto a sus comportamientos y trayectorias escolares; narrativas que se van moldeando desde su experiencia escolar y desde los vínculos adultocéntricos y sociocéntricos que median en las relaciones intergeneracionales en la escuela; así se halla que los relatos infantiles también reproducen *discursos hegemónicos de los agentes pedagógicos*:

“E: ¿y vos por qué crees que te retan tanto?

F: porque a veces hago cosas que no se deben hacer, por ejemplo, pegarles a mis compañeros, putear a la maestra (...) me viene, nací así (...) me cuesta la escuela, soy burro [se ríe] y me peleo mucho con todos ahí adentro”.

Los sentidos hegemónicos también aparecían respecto a cómo eran significados y disputados los barrios (siempre vividos desde el cuerpo); en el caso de uno de los territorios en estudio, surgieron algunas tensiones sobre la identidad barrial, siendo este un de los barrios más estigmatizados con respecto a la ciudad: algunos niños/as reproducían sentidos de estigmatización y discursos de las maestras respecto a ese contexto, discursos enunciados por aquellas infancias mejor posicionadas en términos estructurales en el espacio social y con trayectorias escolares más “exitosas”; en oposición, algunas infancias dieron cuenta de otras historias sobre el territorio (asociándolo con el “aguante”, el trabajo y el fútbol), estos relatos coincidían con aquellos niños/as que vivían situaciones de pobreza estructural, por lo cual el estigma se gestionaba de otro modo; lo que en conjunto visibiliza las heterogeneidades entre los discursos y en las condiciones de existencia dentro de un mismo barrio:

“E: ¿qué significa el 74?

N: el oscuro creo que es (...) barrio de negros.

E: ¿quién te dijo?

N: la seño Meli (...) yo no lo uso, no lo firmo”.

“M: aguante La Calera, la 74, LC74, guacho”.

“E: cuéntenme un poco qué significa, ¿por qué siempre salía lo del 74?

A: porque había un jugador de fútbol que jugaba acá en el barrio, estaba trabajando y se le cayó una vigueta en la cabeza, era el papá de una chica amiga nuestra, la Kiarita, y de ahí quedo, porque él era el número 74 (...) él era albañil y jugador de fútbol”.

Las *distinciones entre los propios grupos de pares* reaparecían en los relatos, según sistemas de oposiciones y diferenciaciones, que distinguían aquellas infancias que “estaban en la calle” respecto aquellas que permanecían en sus casas o iban a la iglesia; diferencias articuladas según cómo se relataba la vida en el barrio; asimismo, las distinciones sociales entre los/as niños/as se activaban entre aquellos/as que asistían a comedores o copas de leche del barrio y los/as que no:

“E: a mí nunca me robaron nada (...) yo tengo mi tío que se junta con los chicos [jóvenes que estaban en las esquinas] y nunca me hicieron nada y eso que ando todo el día en la calle”.

“J: mi mamá llamó a un cadete y lo llamó por ws y le dijeron que no podía venir y le dijeron que este barrio no es tranquilo, hay muchos tiros, violencia, drogadictos acá (...) es cierto hay mucha junta (...) yo no salgo de mi casa”.

“E: ¿van algún taller o algo?

J: el de la Marina.

N: no, yo no.

E: ¿por?

N: no me gusta ir.

E: ¿por qué decís que no te gusta?

N: porque no me hace falta a mí y tengo que dejar a los que le hace falta.

C: yo no voy.

Y: a veces.

S: yo voy excepto los sábados y los domingos.

C: van todos, pero a mi mamá no le gusta”.

Y: mi mamá cuando nos sobra comida, va allá y le da a esa gente que es pobre.

En este caso los relatos de distinción entre las infancias se anudan con los discursos de sus familias y las estrategias de reproducción social en espacios populares, complejizando el trabajo con las narrativas infantiles.

### **Reflexiones parciales**

En los anteriores desarrollos se intentó expresar las significaciones implicadas en el abordaje de la experiencia y la agencia infantil desde las propias narrativas de niños y niñas; reconociendo su capacidad de constituirse como agentes sociales que enuncian y simbolizan las relaciones de las que forman parte. Voz que nunca se reduce a la expresión verbal y literal, sino que está situada en específicas situacionalidades y

relaciones que no son transparentes. Por ello para entender las narrativas aquí recuperadas, según las modalidades que fueron asumiendo, fue necesario reponer, aunque sea de modo breve, un acento acerca de los vínculos entre entrevistados/as y entrevistadora (que habilitaron decir, de una manera más que de otra, o callar); reconocer, además, las trayectorias y las heterogeneidades que estos niños y niñas representan dentro de los espacios de estudio (la escuela y el taller), y contextualizar las especificidades de los territorios que habitan estas infancias.

En conclusión, enfocar las investigaciones de la experiencia infantil desde el trabajo con las narrativas, proceso aún incipiente e inacabo, posibilita problematizar el estudio de la agencia desde las voces de niños y niñas, lo que no sólo muestra la capacidad que estos/as tienen de reflexionar (siempre en situación) y de resistir a las relaciones e interpretaciones adultas y clasistas, sino que las voces que colocan las infancias, en ocasiones, pueden estar enlazadas con procesos de diferenciación en términos de reproducción social, empero estas modalidades e intencionalidades también significan formas de resolver cómo seguir estando en el mundo.

### **Bibliografía citada**

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., y CHAMBOREDON, J.C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BUSTELO, E. (2011). *El Recreo de la Infancia, argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

GAITÁN, L. (2006). “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”. En: *Política y Sociedad*, Vol. 43, Núm. 1.

IBARRA, P., y VERGARA DEL SOLAR, A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez, y las relaciones entre padres e hijos*. Santiago de Chile: CEIBO.

JAMES, A. (2007). “Giving voice to children’s voices: practices and problems, pitfalls and potentials”. En: *American Anthropologist*, Vol. 109, Núm. 2.

MAYNES, M. (2008). “Age as a category of historical analysis: history, agency, and narratives of childhood”. En: *Journal of the History of Childhood and Youth*.

ORTNER, S. (2016). *Antropología y Teoría Social. Cultura, Poder y Agencia*. Buenos Aires: Universidad de San Martín Edita.

## **Las intervenciones socioeducativas: prácticas cotidianas y apropiaciones locales en un Centro socioeducativo de Régimen Cerrado**

María Eugenia Gómez

### **Resumen**

Luego de la sanción de la ley 26.061 se llevaron adelante distintas transformaciones en las políticas públicas e intervenciones estatales en el denominado campo de la minoridad. Aquí me referiré específicamente a las instituciones de encierro penal donde se encuentran detenidos jóvenes menores de edad que atraviesan procesos penales por ser considerados por la justicia “infractores o presuntos infractores” de la ley penal vigente en nuestro país. En el marco de esta transformación normativa, tanto algunas intervenciones estatales en sus definiciones formales (a partir de distintos documentos) como determinadas prácticas que despliegan los diferentes sujetos (agentes estatales) que trabajan con los jóvenes en estas instituciones, comenzaron a ser pensadas y denominadas “intervenciones socioeducativas”.

En este trabajo, a partir de lo documentado etnográficamente en un Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado ubicado en la Ciudad de Buenos Aires, exploraremos dos aspectos profundamente entrelazados que distinguiremos analíticamente. En primer término, los modos en que se despliegan cotidianamente las intervenciones socioeducativas, qué actores institucionales caracterizan sus prácticas de ese modo y los sentidos que se movilizan en estas acciones. En segundo término, nos acercaremos brevemente a los modos en que los jóvenes, sus destinatarios, se apropian, significan y ponen en cuestión algunas de estas prácticas de intervención concretas y, en ocasiones, algunos de los fundamentos que las sustentan. El abordaje de estos aspectos nos brindará la posibilidad de indagar a escala intensiva y cotidiana las renovadas configuraciones de la intervención estatal sobre los jóvenes más empobrecidos de nuestra sociedad.

### **Introducción**

En este artículo daré cuenta de algunos de los avances de la investigación etnográfica<sup>1</sup> que inicié a fines del año 2015, en la cual me propuse conocer las experiencias y prácticas educativas que se producen diariamente al interior de un Centro socioeducativo de Régimen Cerrado (CRC), ubicado en la Ciudad de Buenos Aires. En estas instituciones se encuentran detenidos jóvenes menores de edad cumpliendo medidas penales determinadas por la justicia<sup>2</sup>. En este escrito nos proponemos realizar un primer acercamiento a aspectos que estructuran las llamadas “intervenciones socioeducativas” y los diversos procesos de apropiación (Rockwell, 1996) que diversos sujetos despliegan en relación a ellas en sus prácticas cotidianas. Ahora bien, como trataremos de dar cuenta, estas prácticas no son de orden individual, ni se producen en el vacío. Por el contrario, entendemos que son construidas de modo relacional (Menéndez, 2006) en el marco de prácticas sociales concretas en contextos históricamente constituidos (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). En este sentido es insoslayable inscribir lo registrado etnográficamente en procesos sociales más amplios.

De lo dicho se desprenden algunas consideraciones relativas a la perspectiva de análisis que mencionaré con alguna precisión. La investigación se nutre, fundamentalmente, de los aportes de la etnografía educativa latinoamericana (Neufeld, 1997; Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Desde este enfoque de análisis, retomando a Rockwell, la etnografía lo que procura es “documentar lo no-documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, p. 5). La etnografía dirige su mirada hacia los procesos sociales cotidianos, a lo que los sujetos hacen, saben y construyen relacionalmente en sus múltiples prácticas y experiencias acumuladas. Cabe destacar que la integración del conocimiento local al saber construido, sólo es posible a partir de un marco teórico que lo reconozca y pondere como válido y legítimo. Pero el conocimiento construido no sólo es válido para comprender el caso local abordado, sino que las relaciones establecidas son relevantes para abordar otros procesos sociales, al tener como horizonte preguntas más generales acerca del mundo social. Ello tiene importantes consecuencias en cómo se piensa la relación entre los procesos de transformación y reproducción social. La reconstrucción de la realidad social a escala local pone de manifiesto los procesos complejos y contradictorios de transformación y reproducción, al poner en primer plano las apropiaciones que realizan los sujetos sociales en contextos más amplios y articulando

---

1 Se trata de una investigación doctoral dirigida por María Rosa Neufeld.

2 Para conocer aspectos organizativos del sistema judicial de la Ciudad de Buenos Aires donde tramitan las causas de los jóvenes acusados de la comisión de un delito, ver Graziano (2017).

distintas temporalidades. Abogamos, entonces, por una perspectiva analítica “desde abajo” atenta a los sujetos, sus prácticas y relaciones pero considerándolos en las constricciones estructurales que los condicionan pero de ningún modo los anulan.

En relación al trabajo de campo etnográfico, fue realizado desde fines del año 2015 hasta mediados del año 2018. Durante su transcurso observé y participé de diversas actividades cotidianas, realicé entrevistas semiestructuradas con diferentes trabajadores del Centro y charlas informales con jóvenes, docentes, operadores socioeducativos, el equipo directivo y empleados de seguridad. Si bien se trata de una institución “cerrada” en la cual priman las cuestiones de seguridad, la posibilidad de realizar el trabajo de campo fue facilitada por el hecho de desempeñarme como docente de la escuela secundaria de otro centro de la Ciudad. Si bien no será una temática abordada en esta oportunidad, creo relevante mencionar que mi cercanía como docente a los procesos bajo análisis, imprimió características particulares al proceso de construcción de conocimiento ya que, entre otras cosas, impuso la necesidad de emprender una determinada reflexión metodológica y marcó los vínculos que establecí a lo largo del trabajo de campo con los jóvenes y los trabajadores del centro<sup>3</sup>.

### **Acerca del campo empírico**

En la actualidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires existen tres Centros de Régimen Cerrado. Estas instituciones dependen de la Dirección General de Responsabilidad Penal Juvenil del Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires<sup>4</sup>. En el Centro en el cual estoy desarrollando el trabajo de campo se encuentran detenidos jóvenes-varones y mujeres- que tienen 16 o 17 años. Actualmente hay poco más de 30 jóvenes detenidos (cantidad que varía diariamente). Retomando lo afirmado por otros autores (Scarfó y Aued, 2013 y Guemureman, 2015) y en consonancia con lo registrado en el trabajo de campo, los jóvenes capturados por las fuerzas de seguridad, judicializados por motivos penales y detenidos en instituciones de privación de libertad, no son todos los jóvenes que transgreden la ley penal. Por el contrario, los destinatarios privilegiados

---

3 Para el trabajo reflexivo sobre estas cuestiones metodológicas me serví de las herramientas teóricas propuestas por Rockwell, (2009), Elias, (1990), Althabe y Hernández (2005), entre otros.

4 Al momento de iniciar la investigación, los Centros dependían de la Dirección Nacional de Adolescentes Infractores de la Ley Penal (DINAI), Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF), Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. El traspaso de estas instituciones de la órbita de la Nación a la Ciudad se inició a fines del año 2016, no sin conflictos y resistencias.



que habitan y transitan estas instituciones son los jóvenes de los sectores más empobrecidos de la sociedad.

En lo que respecta a las actividades educativas, por la mañana funciona la escuela “formal” en sus niveles primario y secundario, ambas pertenecientes al “Programa de Educación en Contextos de encierro”, dependiente de la Dirección de Educación de Adultos y Adolescentes (DEAYA) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Por la tarde, los estudiantes cursan talleres de oficios, artísticos, actividades deportivas, etc. Un dato central es que actualmente, tanto la asistencia a la escuela “formal” como a los talleres, es de carácter obligatorio y todos los jóvenes asisten regularmente.

Respecto a los trabajadores del Centro que dependen del CDNNyA, se encuentran: el equipo directivo, el Equipo Técnico Convivencial – de reciente creación y conformado por operadores socioeducativos<sup>5</sup>, el Equipo Técnico Profesional (conformado por psicólogos y trabajadores sociales), talleristas, los empleados de seguridad, personal de limpieza, un médico, un enfermero, entre otros.

### **Las “intervenciones socioeducativas” en contexto.**

A partir de la segunda mitad de la década del 2000, las políticas públicas<sup>6</sup> llevadas adelante por los gobiernos nacionales redefinieron el rol del Estado -en principio- como garante y responsable del ejercicio de los derechos sociales de la población. En este marco más general, se inscriben diversos cambios en torno las políticas referidas a la situación de los jóvenes menores de edad, detenidos en instituciones de encierro penal. Como parte del proceso de adecuación de la legislación local a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), en el año 2005 se sancionó la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (N° 26.061), y se derogó la Ley Ley de Patronato de Menores (N° 10.903). Luego de estos cambios normativos, en el período año 2007-2009, se llevaron adelante diversas

---

<sup>5</sup> Dados los objetivos de este escrito, más adelante mencionaré brevemente las tareas desarrolladas por los operadores socioeducativos.

<sup>6</sup> Cuando me refiero a *políticas públicas*, retomo lo planteado por Estela Grassi en su conceptualización de las políticas de Estado: “El perfil y las propiedades de un Estado en una época dada, se expresa en las políticas de Estado y no en el conjunto de aparatos rígidos que lo identifican materialmente y lo presentan en su exterioridad”. Continuando con su argumentación, en otro fragmento del mismo libro propone: “En un Estado democrático, una política de Estado es la dirección que se impone activamente en la acción estatal como expresión o en nombre de intereses generales” (Grassi, 2003:12).

políticas públicas en las instituciones de encierro penal destinadas a jóvenes menores de edad. A mediados de la década del 2000 es creada la SENNAF (Secretaría Nacional de Niñez, adolescencia y Familia) y deja de funcionar el Consejo del Menor y la Familia. Al interior de la SENNAF, en el año 2007 fue creada la DINAI (Dirección Nacional de Adolescentes Infractores) de la cual, como mencioné, hasta fines del año 2016 dependían los Centros. De acuerdo con lo documentado a lo largo del trabajo de campo, durante este proceso fueron profundamente transformadas las intervenciones con los jóvenes detenidos, las miradas que de ellos se construían y las prácticas institucionales, fue creado un nuevo actor institucional, los operadores socioeducativos, entre otras. En este momento los “Institutos de Menores” pasaron a ser denominados “Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado” y, de acuerdo con los relatos registrados, esta nueva denominación da cuenta del cambio de un “paradigma institucional”: de una “intervención” ligada a la “seguridad” y el “castigo”, a una cimentada en los aprendizajes “socioeducativos”<sup>7</sup>. Si bien la “educación”, lo “socioeducativo” y la “escolaridad”, adquirió, luego de la segunda mitad de la década del 2000, una configuración y centralidad notable en las prácticas cotidianas y se erigió fuertemente alrededor de la idea de “acceso a un derecho”, es sumamente relevante mencionar que estos sentidos no son enteramente novedosos. Estos procesos se articularon de modo complejo con prácticas y sentidos de larga data, que configuraron y dieron origen al campo estatal de la minoridad. Desde finales del siglo XIX y principios del XX, las intervenciones estatales sobre los “menores”, tuvo también –y en sus propios términos– a “la educación” como fundamento y significativo central (al respecto son sumamente interesantes los aportes de Villalta (2012), Zapiola (2015, 2019), entre otros).

En este marco más amplio se inscriben las múltiples prácticas que suponen las “intervenciones socioeducativas”.

### **La estructuración cotidiana**

En este apartado, me referiré a algunas de las prácticas que despliegan operadores en sus interacciones con los jóvenes y algunos de los sentidos que se movilizan y construyen en torno a las “intervenciones socioeducativas”. Si bien registré que diferentes actores institucionales participan de los sentidos y prácticas que las

---

<sup>7</sup> Para analizar la construcción sociohistórica de estos “paradigmas en pugna”, ver Fonseca y Cardarelo (2005), Barna (2012), entre otros.

configuran, los sujetos que explícitamente enuncian que sus “intervenciones” con los jóvenes tienen una finalidad “socioeducativa”, son los miembros del Equipo Técnico Convivencial, es decir, los operadores socioeducativos.

Las tareas que llevan adelante diariamente los operadores son muy variadas: realizan asambleas con los jóvenes para tratar temas de convivencia entre ellos; comparten los almuerzos; organizan y acompañan los talleres que se dictan por la tarde; preparan los materiales de estudio; toman decisiones frente a diferentes conflictos que se producen entre los jóvenes; determinan a qué sector/dormitorio<sup>8</sup> va cada uno; establecen sanciones a los jóvenes; les proveen la ropa y los elementos de higiene; organizan los llamados telefónicos, etc.<sup>9</sup>. Muchas de estas actividades, e incluso pequeños diálogos o intercambio con los jóvenes, son observados por los operadores como “intervenciones socioeducativas” o con “potencialidad educativa”. Como mencionó una operadora: *“intervenir es todo... porque cuando hablás con un pibe, qué se yo... cuando vas a comer, siempre hay un por qué, hay un para qué...”* (Registro de campo, 18.08.17).

Ahora bien, ¿qué dice la “letra” (Neulfeld, Thisted y Petrelli, 2015) en torno a las intervenciones socioeducativas? A nivel normativo, la Resolución 3892 del año 2011 del Ministerio de Desarrollo Social<sup>10</sup>, menciona que la “intervención socioeducativa”: *“(...)debe tender a construir, junto con el adolescente, un escenario que lo aleje de la transgresión de la norma penal; es decir, que estimule su capacidad de ejercer derechos, de respetar el derecho de los otros y de asumir obligaciones que le permitan llevar adelante un proyecto de vida ciudadano, esto es “socialmente constructivo”, en los términos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño”.*

Consideramos sumamente importante abordar las premisas establecidas en los marcos normativos en tanto, como mencionamos, las políticas públicas referidas al campo de la minoridad y las definiciones formales de las intervenciones socioeducativas, produjeron reconfiguraciones en la cotidianeidad de los centros. Sin

---

8 Los sectores/dormitorios son los espacios “privados” de los jóvenes. Allí duermen, guardan “su” ropa (brindada por la institución) y algunas pertenencias, etc. En el Centro hay 6 sectores/dormitorios conformados por grandes habitaciones cuyos límites son de paredes y un séptimo sector conformado por celdas individuales, donde son enviados los jóvenes “sancionados” (sin entrar en la complejidad del tema, los jóvenes son sancionados cuando trasgreden alguna normativa del Centro) o los “ingresos”(así son denominados los jóvenes que recientemente ingresaron al Centro).

9 Desde el año 2017, las tareas que realizan los operadores están atravesando un proceso de fuerte reconfiguración. Sin embargo, tanto en el pasado reciente como en la actualidad, sus tareas no están especificadas en ningún reglamento institucional o normativa.

10 Resolución 3892 del año 2011 del Ministerio de Desarrollo Social. Este documento establece el “Marco Conceptual de la Dirección Nacional para Adolescentes Infractores de la Ley Penal (DINAI)

embargo, entendemos que el accionar de los sujetos y los sentidos que movilizan en ellas, no pueden deducirse de lo prescrito en los lineamientos propuestos en los documentos generados desde los niveles centrales de gestión o en la “letra” de las normativas (Neufeld, Thisted y Petrelli, 2015).

Apropiándose de lo manifestado en la resolución mencionada, muchos operadores frente a la consulta acerca de qué son las “intervenciones socioeducativas” parafrasean y mencionan -con mayor o menor énfasis- aspectos estipulados en el documento mencionado. Recuperando lo registrado, una operadora mencionó que las intervenciones socioeducativas tienen la finalidad de:

*“Generar responsabilidad del pibe frente a lo hecho, y responsabilidad como futuro ciudadano... Porque la ley también viene con toda esta cosa de dejamos de observar al pibe como objeto tutelar del Estado y lo empezamos a observar como un sujeto de derecho. El pibe tiene derechos, pero, así como vos tenés derechos, la contraparte siempre son las obligaciones, y las obligaciones para un pibe de esa edad, son las responsabilidades que tienen que asumir. ¿Frente a quién? Al proceso educativo, a su salud integral, a su responsabilidad civil, a su poder posicionarse como un ciudadano. Para ser una persona constructiva para la sociedad y no destructiva, como lo vienen señalando” (Entrevista a Turquesa, 22.04.17).*

Ahora bien, si bien en el relato de la operadora (como el en documento citado) pareciera que la construcción del “proyecto de vida” -constructivo o no- es una cuestión enteramente del orden de lo individual, los mismos sujetos -en múltiples ocasiones y de diversos modos- mencionaron muy críticamente las condiciones sociales de extrema desigualdad y las dificultades que atraviesan ellos y sus familias.

Otro operador se refirió a las “intervenciones socioeducativas” vinculándolas de modo explícito al “paradigma de derechos” al que me referí anteriormente:

*“(intervenir) es toda acción que uno toma frente a una situación, en este caso con los pibes. Nuestro trabajo, esencialmente, tiene que ver con que se respeten los derechos de los pibes. Lo que menciona la ley del 2005 y la Convención... nuestro rol tiene que ver*

*con esto. Una buena o mala intervención, en última instancia, tiene que ver con esto (...) Después cómo cada uno se vincula con los pibes... es una cuestión más subjetiva, de las características de cada uno. No hay un manual, un ABC de cómo intervenir, de cómo sería una “buena intervención”” (Entrevista a Gastón, 09.03.2018).*

### **Los “almuerzos” como analizador de la relación sujeto-estructura en la configuración de lo socioeducativo**

Dada la multiplicidad y heterogeneidad de las “intervenciones” que despliegan los operadores en sus interacciones con los jóvenes (y que implican, por supuesto, a otros actores), aquí me centraré en los sentidos heterogéneos (y en disputa) que los operadores construyen y movilizan acerca de compartir los almuerzos con los jóvenes. Posteriormente, retomaré algunas situaciones cotidianas registradas acerca de estas prácticas para dar cuenta de las múltiples y complejas apropiaciones que los jóvenes y operadores, relacionalmente, construyen en sus interacciones.

Los jóvenes almuerzan (también desayunan, meriendan y cenan) en el comedor de la institución, ubicado en la planta baja y se realiza en dos turnos (en el primero de ellos almuerzan los jóvenes de los sectores A y B y las jóvenes, y en el segundo los jóvenes de los dormitorios C y D). Como en todas las rutinas cotidianas, están presentes los empleados de seguridad (en los turnos que comen las chicas, hay empleados y empleadas). Todos los elementos y cubiertos que utilizan los jóvenes para comer son de plástico (jarra, platos, tenedor, cuchillo, vasos, etc.) y la comida la sirve un trabajador de la cocina que oficia de camarero (los almuerzos constan de una entrada, plato principal y postre. La bebida que toman es jugo y, una vez por semana, una botellita de Cola Cola para cada joven. Los empleados almuerzan mientras lo hacen los jóvenes pero en mesas separadas. Los que “comparten” y “acompañan” los almuerzos (y demás comidas) con los jóvenes son los operadores socioeducativos. Ahora bien, ¿Por qué los operadores acompañan a los jóvenes en estas situaciones cotidianas?

A lo largo de mis visitas al centro documenté que era significado como “muy importante” que los operadores “acompañaran” a los jóvenes durante en los almuerzos. En diversas conversaciones informales, consulté a distintos operadores por qué era relevante compartir los almuerzos con los jóvenes. Retomo más abajo algunos de los posicionamientos registrados.

Durante una charla con un operador que se desarrolló en la sala de operadores, Ismael (operador) mencionó lo siguiente:

*“Estar ahí (en los almuerzos) es importante para poder cortar con prácticas que están casi enquistadas... de sacarle la “astilla” al otro (se refiere a que un joven le saque la comida a otro). Yo lo encaro desde el humor... Para comer de una determinada manera, aprender hábitos, que parecen boludeces, pero son importantes. De compartir en momento, de charlar. No que no esas relaciones entre los pibes de andar verdugueando al otro, de estar midiendo al “nuevo” (jóvenes que ingresaron recientemente al centro) para que te dé la comida. Y como te decía, yo lo encaro desde el humor, no desde “esto acá se hace así”. Por ejemplo, “Che ¿a quién le gusta la palta de acá?” como para que me la pidan. “A mí, a mí, a mí”. Y yo les digo: “Está bien, a mí también me gusta mucho”. Es una forma de marcar estas pautas, de lo que no está bueno hacer”* (Registro de campo, 13.10.17).

En el posicionamiento del operador, no sólo se puede analizar en torno a su apropiación de qué significa “almorzar” con los jóvenes, sino también -aunque no me detendré en ello- desde qué perspectiva se construyen a los jóvenes (en este caso, en términos de carencia en relación a hábitos y comportamientos considerados “adecuados” y que ciertamente gozan de gran legitimidad social).

Para dar cuenta de la disputa de sentidos y la heterogeneidad de ellos que documenté acerca de esta dinámica particular, retomo ahora un extenso fragmento de un registro de campo de una visita al centro en la cual una operadora y yo almorzamos juntos a los jóvenes de los sectores A y B (entre muchas otras cosas que sucedieron en esa jornadas). En este registro se visibilizan los sentidos particulares que esta trabajadora le confiere a sus prácticas, al tiempo que también aparecen los jóvenes produciendo sus propias prácticas, apropiaciones y construyendo sentidos activamente.

*“(...) Era el horario del almuerzo y fuimos con Ana (operadora) a comer con los jóvenes. Cuando llegamos los chicos ya estaban sentados y habían comenzado a comer. Pensé que comería junto a Ana (en la misma mesa) pero no fue así. Me dijo que yo comiera con los jóvenes del sector A y ella lo haría con los del B, y agregó “Así todos los chicos comen con alguien”. Apenas entramos al comedor algunos jóvenes*

comenzaron a llamarnos para que fuéramos a comer a su mesa. En ese momento, también, un chico estaba sacando el mantel de la mesa y Ana le preguntó por qué hacía eso. Joven: *“Porque no me gusta, está todo choreado”*. Ana se sentó en esa mesa y yo fui hasta la que ella me indicó. Me acerqué a la mesa, salude a los jóvenes y les pregunté si los podía acompañar. Me respondieron que sí y rápidamente se organizaron para hacerme un lugar. Los chicos fueron en todo momento muy amables conmigo, sentí que ellos eran como los anfitriones y yo una invitada: cuando el camarero llevó la comida, el primer plato me lo dieron a mi y lo mismo ocurrió cuando trajeron el pan, el jugo, los cubiertos y el resto de los platos. En la mesa estaba B, D, M y O (las iniciales refieren a los nombres de los jóvenes). D me preguntó qué países conocía. Eugenia: *“No muchos: Argentina (se rieron y me cargaron), Brasil, muy poquito, Uruguay, también muy poco, y Bolivia”*. M se entusiasmó cuando dije que había ido a Uruguay y aclaré que me gustaba mucho, incluso Montevideo, su capital. Ese joven me preguntó qué lugares de Uruguay había ido y le comenté algunos de ellos. M: *“¡Ah! Toda la parte de Rocha conocés”* y agregó *“Es que yo soy uruguayo”*. Se armó la charla. M me sorprendió con su comentario, Uruguay es un país que me gusta mucho y se lo comenté. Le pregunté de dónde era, cómo había llegado acá. M vive en el barrio de Flores con su mamá. Vino a vivir a la Argentina porque su mamá se puso de novia con un argentino. A M le gusta mucho Uruguay y su idea es volver cuando salga del centro. Argentina no le gusta, aquí no ha vivido lindas experiencias y afirmó con mucha seguridad que volverá a Uruguay.

D, quien había iniciado la pregunta sobre los países, contó que él juega al fútbol en Boca JR, en una división inferior y que con el club había viajado a España, Colombia y otro país que no recuerdo. La conversación quedó inconclusa porque se acercaba el horario de finalización del almuerzo. Yo tenía mucha comida aún y les dije a los jóvenes que era mucha cantidad para mi. Pronto se organizaron para repartirse lo que yo no comería (ese día el menú era sopa, milanesas con ensalada y flan). Luego los jóvenes comenzaron a prepararse sándwiches para llevarse al sector (usualmente cuando no terminan los platos allí, se llevan al sector sándwiches, como diría Gastón (operador): *“Los sándwiches más raros que te puedas imaginar: de tarta, de empanada”*. Ese día eran milanesa, con lo cual no fue una “rareza”).

La finalización del almuerzo la marca el empleado de cada sector (sin embargo, en ocasiones son los jóvenes quienes llaman al empleado y le avisa que terminaron y le

solicitan retirarse). Empleado, llamando a los jóvenes: *“Muchachos, formados en fila y salimos”*. Salude a los jóvenes del sector que *“acompañé”* (fueron los primeros que se retiraron del comedor) y, junto Ana, salimos con los chicos que habían almorzado con ella. Ana iba charlando con algunos de ellos, interpreto, continuando la charla de la mesa. Ana a un joven: *“Bueno pero si vos querés ser cantante vas a tener que empezar a practicar en la ducha, empezar a ejercitar más”* (intuyo que esta charla surgió por el show que habían visto a la mañana del Combinado Argentino de Danza (fue un espectáculo muy aplaudido por los jóvenes). Otro joven contó que su papá es empleado en una vidriería y dijo: *“A mi me gusta lo que hace mi papá y algo aprendí. Sé de las sopapas con las que se agarran los vidrios y otras cosas”*. Dadas las conversaciones, me dio la sensación de que durante el almuerzo habían estado hablando de los proyectos futuros de los pibes, qué querían hacer cuando salieran o próximamente.

(...)Los jóvenes, acompañados de la guardia, subieron a los sectores y nosotras nos dirigimos hacia la sala de operadores (en el primer piso). En el trayecto le consulté a Ana por qué los operadores *“acompañaban”* los almuerzos: *“Para mí, te digo lo que yo pienso. Tiene que ver con ir, charlar, pasar el momento con ellos. Para mí no hay un objetivo particular, de ver o hacer algo”*. Para ella, tanto en el almuerzo, como en todas las situaciones/vínculos con los jóvenes: *“es importante tener un vínculo como familiar con los chicos... Esto de “¡ah!, ¿no querés ir a la escuela?, mirá que te doy un chancletazo y...”*. *Es importante el afecto... A veces (los jóvenes) me dicen: “¿y por qué tengo que ir al taller?, vos no sos mi mamá para decirme lo que tengo que hacer”. Y porque te quiero, porque hay un afecto... porque está bueno...”* Creo que de este modo no es todo tan arbitrario... *“Quizás te gusta, está bueno que termines la escuela. No tenés que ir porque sí”*. A veces están buenas las charlas que se dan en esos momentos más *“familieros”*. Ana continuó: *“Mirá, te cuento una anécdota. En un almuerzo tiré por tirar un tema, les pregunté si alguna vez se habían ido de campamento, como para hablar de algo diferente. Estaban B. C. (iniciales del nombre de un joven) y B. S. (otro joven). Los dos dijeron que sí y que esa experiencia la habían tenidos viviendo en hogares. Se empezaron a contar entre ellos, dónde habían estado (hogares), a qué lugar habían ido de campamento, fue una linda charla”*. Ana siguió el relato contando que, después del almuerzo, cuando los chicos bajaron a los talleres: *“B.C. me decía “Ay Ana, me hiciste pensar, acordarme de todas esas cosas”*. Luego continuamos hablando con la operadora de las largas historias de *“institucionalización”* que vivieron muchos de los



jóvenes que están en el centro (...)” (Registro de campo, 3.08.17)

Se trata de una institución total (Goffman, 2001) en la cual ciertamente las rutinas cotidianas se encuentran pautadas fuertemente por la institución (la indumentaria que visten los jóvenes, los horarios destinados a las comidas, los horarios para ir a la escuela y los talleres, los momentos en que se comunican con sus familias y pueden ser visitados por ellas, entre muchísimas otras). Cabe remarcar también, como mencionamos al comienzo, que los destinatarios de estos circuitos institucionales, de las “intervenciones socioeducativas”, etc, no son todos los jóvenes que cometen -o son acusados de- un delito sino los jóvenes pertenecientes a los sectores más empobrecidos. Las cárceles modernas, dinámicas en su constitución histórica y particularidades locales, son unos de los campos de intervención estatal que expresa con una claridad abrumadora la desigualdad social estructural inherente al capitalismo (algunas de las referencias ineludibles que abordaron desde diferentes aristas estas cuestiones son Pavarini y Melossi (1985), Garland, (1999), Foucault (2002), entre otros).

Sin embargo, en este marco de claros y fuertes condicionamientos, los jóvenes detenidos y los operadores no se encuentran anulados como sujetos. Estos desarrollan sus “propias prácticas” siempre en relación a otros sujetos, posibilitadas y condicionadas por aspectos estructurales como los mencionados. En relación a nuestro objetivo de análisis, recrean y crean las “intervenciones socioeducativas” en sus experiencias y prácticas.

En relación al registro de campo transcrito, los jóvenes también configuran las intervenciones estatales de las que son destinatarios y se apropian de lo “socioeducativo”. En sus prácticas cotidianas ponen en juego aspectos de su propia biografía (sus trayectorias en hogares, sus historias familiares, sus gustos y conocimientos laborales) y experiencias de vida lo más diversas (los países que conocen, sus trayectorias escolares, deseos e intereses vinculados a su propio futuro), valoran situaciones cotidianas (la conversación acerca de los campamentos, que un trabajador y una invitada se acerquen a comer), cuestionan “pequeños” aspectos y rutinas institucionales (los manteles, qué adultos consideran legítimos para indicarles que es importante, por ejemplo, ir a la escuela o los talleres), etc.

Para finalizar, retomo un fragmento de Rockwell (2011) para hechar luz a los complejos

procesos mencionados: “(...) *al sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coherción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas. La vida cotidiana es un espacio de rendijas, grietas, fisuras, junturas y hasta de fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social*” (Rockwell, 2011: 27).

### **Referencias bibliográficas**

Achilli, Elena (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde Editor.

Althabe, Gérard. y Hernández, Valeria (2005). “Implicación y Reflexividad en Antropología”, en Hernández, Valeria; Hidalgo, Cecilia y Stagnaro, Adriana (comps.): *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, pp.71-99.

Barna, Agustín (2012). “Convención Internacional de los Derechos del Niño - Hacia un abordaje desacralizador”, *Revista Kairós*, Año 16, N° 29. pp. 1-19. Documento electrónico: <http://www.revistakairos.org/k29-01.htm>, acceso 13 de diciembre de 2018

Elias, Norbert (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona, Península.

Fonseca, Claudia y Cardarello, Andrea (2005). “Derechos de los más y menos humanos”, en Tiscornia, Sofía y Pita, María Victoria (eds.): *Derechos humanos, policías y tribunales en Argentina y Brasil*. Buenos Aires, Antropofagia, pp. 9-41.

Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores

Garland, D (1999) *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Goffman, Erving (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.

Grassi, Estela (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

Graziano, María Florencia (2017) *Pequeños juicios. Moralidades y derechos en la*

*administracion judicial para menores en la ciudad de buenos aires*. Buenos Aires, Antropofagia.

Guemureman, Silvia (2014). “Los ‘unos’ y los ‘otros’: Del tratamiento judicial que reciben los adolescentes y jóvenes que cometen delitos”, *Revista Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA*, 85, pp. 40-51.

Guemureman, Silvia (2015). *Adentro y afuera: juventudes, sistema penal y políticas de seguridad*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Melossi, D. y Pavarini, M. (1985) *Cárcel y fabrica: Los orígenes del sistema penitenciario (siglos XVI- XIX)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Menéndez, Eduardo (2006) “Desaparición, resignificación o nuevos desarrollos de lazos y rituales sociales” *Relaciones*. v. 27, n. 107, p. 147-178.

Neufeld, María Rosa (1997). “Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación”, *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Buenos Aires*, N° 17, pp. 145-158.

Neufeld, María Rosa, Thisted, Ariel, Petrelli, Lucía (2015) “Políticas educativas: entre la letra y la experiencia escolar cotidiana”, en *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro. 9.

Rockwell, Elsie (1996) “Claves para apropiación: La escolarización rural en México” (traducción). En Levinson, Foley y Holland. *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press.

Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Rockwell, Elsie (2011) “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión?” En Batallán G. y Neufeld, M.R. (Comp.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Biblos. Bs.As.

Villalta, Carla (2013) “Un campo de investigación: las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina”, *Civitas*, Vol. 13. N° 2, pp. 245-268.

Zapiola, María Carolina (2015) “Educar para prevenir el mal. Las colonias rurales para

menores en el imaginario de sus impulsores, Buenos Aires, comienzos del siglo XX”, *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, Vol. 16 – N° 1, pp. 73-96.

Zapiola, María Carolina (2019) *Excluidos de la niñez. Menores, tutela estatal e instituciones de reforma. Buenos Aires, 1890-1930*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.

## **¿La educación técnica sirve? Trayectorias educativas en el nivel superior de ex-estudiantes de escuelas técnicas de Argentina. (2009-2017)**

Sebastián Lemos

### **1-Introducción.<sup>1</sup>**

La educación técnico profesional (ETP) es una modalidad del sistema educativo que aspira a formar para el trabajo. Es así como la “forma” que adopta, el financiamiento que recibe, las expectativas que estudiantes y familias depositan en ella al elegirla como opción educativa y por ende su matrícula, se configuran a partir de procesos socio-históricos, en particular a partir de la coyuntura económica y características del mercado laboral de cada país en cada momento histórico. Sin embargo, este tipo de educación puede también analizarse como el inicio de una trayectoria educativa en el nivel superior ya que no sólo ostenta una importante función de transferencia tecnológica al sector socio-productivo, sino que también brinda una formación integral y propedéutica hacia carreras de nivel superior vinculadas al desarrollo tecnológico nacional (Almandoz, 2010). Esta doble característica contribuyó a que la ETP fuera visualizada a lo largo del tiempo en Argentina como un posible vehículo de movilidad social ascendente (Gallart, 2006).

El apogeo de la modalidad tuvo lugar a mediados del siglo XX, “en el marco de un proceso de industrialización y crecimiento que signó las características de una estructura económica y social más homogénea e inclusiva” (Miranda, 2012: 34). En tal contexto, un estudio de Gallart (1987) acerca del origen social y la movilidad educativa y ocupacional de graduados<sup>2</sup> de ETP en Argentina, señaló que la mayor parte provenían de hogares cuyos padres no habían accedido al nivel secundario, por lo tanto, el propósito de la ETP se cumplía, siendo la movilidad educativa ascendente muy alta.

Contrariamente, a partir de mediados de los años setenta la política económica implementada por el gobierno dictatorial modificó aquel panorama, siendo la educación técnico profesional menospreciada y pasando a ocupar un lugar de menor importancia e

---

<sup>1</sup> La presente ponencia constituye un primer avance del proyecto mencionado en la referencia anterior.

<sup>2</sup> 2 Usaremos el género masculino como colectivo que integre a todas las personas de nuestras afirmaciones, sin importar su género; tan solo para facilitar la lectura del presente documento.

intensificando esa situación en los años 90' (Miranda, 2012). Posteriormente, tomando un cambio de rumbo, a partir del año 2003 se pusieron en marcha una serie de políticas nacionales y estrategias tendientes a salvar las deficiencias que presentaba la ETP producto de las reformas de los 90' y que estuvieran en consonancia con un nuevo modelo económico que privilegiaba el desarrollo industrial (Kessler, 2014). De particular relevancia es mencionar que en septiembre de 2005 se sancionó la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional (N° 26.058), con la finalidad de regular y ordenar esta modalidad. Esta ley reconoce el carácter estratégico de la ETP puesto que trasciende el ámbito específicamente educativo en mayor medida que otras modalidades al vincularse con los sistemas sociolaboral y socioproductivo, por una parte, y con campos de la ciencia y la tecnología, del trabajo y de la producción, por otra (SEGETP, 2012).

Además, en 2006 se derogó la Ley Federal de Educación y en su reemplazo se sancionó la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), que planteó la obligatoriedad del nivel secundario. Este contexto contribuyó a un crecimiento de la matrícula de secundaria en general y entre ella la matrícula de la ETP, habilitando el acceso de nuevos sectores sociales al nivel (Kessler, 2014). Sin embargo, es notable la desigualdad que persiste en el interior del sistema educativo en lo que remite a permanencia y graduación (Steinberg, 2013, Boniolo y Najmias, 2018), resultando en que variables como la clase social de origen, el clima educativo, el territorio o la condición laboral continúen siendo en la Argentina variables explicativas de la desigualdad en los logros educativos.

Bajo este horizonte, resulta relevante preguntarnos acerca de las oportunidades educativas que abre la ETP en el nivel superior, en tanto modalidad educativa sobre la cual los jóvenes depositan grandes esperanzas como instrumento de movilidad social ascendente (Dabenigno, 2012).

Dentro de este contexto, esta ponencia pretende realizar un análisis acerca de las desiguales trayectorias educativas que recorren los ex-estudiantes de ETP en Argentina, atendiendo a una serie de variables que la literatura de la sociología de la educación pone sobre la mesa. De esta manera el **objetivo general** de esta ponencia radica en

*Describir y analizar trayectorias educativas típicas de estudiantes que en 2009 cursaban el último año de ETP en Argentina e indagar la influencia del clima educativo, el sexo y la “condición laboral” de los jóvenes en torno a tales*

Así, para poder ordenar nuestra exposición, en primer lugar, realizaremos un recorrido breve y acotado sobre nuestra posición teórica y los antecedentes en torno a nuestra problemática de investigación. Luego, expondremos nuestra metodología, fuentes de información y la construcción de nuestra tipología de trayectorias educativas. En tercer lugar, pasaremos al análisis propio de las desigualdades educativas tomando en referencia a a) el clima educativo del hogar y el sexo b) la “condición laboral” de los ex-estudiantes de ETP en 2013 y 2017.

## **2-Trayectorias educativas, desigualdades en el nivel superior y ETP en Argentina**

Los estudios sobre trayectorias tienen un amplio y diverso abordaje. Por ejemplo, tomando la conceptualización de Pierre Bourdieu (1995:384), podríamos definir a una trayectoria como:

“una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente o grupo de agentes en espacios sucesivos (lo mismo puede definirse para una institución). Es respecto a los estados correspondientes de la estructura del campo como se determinan en cada momento el sentido y el valor social de los acontecimientos biográficos, entendidos como inversiones a largo plazo y desplazamientos en este”

Siguiendo la definición de Bourdieu, estas biografías “no flotan en el aire” sino que es valedero mencionar que los determinantes macrosociales, como los marcos históricos, institucionales y culturales de la sociedad en la que se construye una trayectoria se sitúan en el largo plazo y están en interacción con las culturas y las tradiciones nacionales y globales que construyen visiones del mundo (Longo, 2007). A escalas más locales, los mercados de trabajo regionales y también los entornos familiares y relacionales en general, se articulan con las tradiciones y las potencialidades de cada familia y trascienden el tiempo biográfico. A un escala aún más pequeña e individual, las características sociodemográficas y las experiencias acumuladas intervienen en la definición de las posibilidades que se ponen en marcha (Berdaguer y Zarausa, 2011).

En este marco, el concepto teórico-metodológico de trayectoria dirige su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo. Así, el análisis longitudinal o diacrónico de las trayectorias, como hemos mencionado anteriormente, nos sumerge

en un camino donde los tiempos individual, social y macroestructural se revelan como partes constitutivas de un itinerario particular (Roberti, 2011).

Ahora bien, en lo que respecta al mundo que nos compete, investigar sobre trayectorias educativas no representa el mismo trabajo en todos los niveles ni modalidades educativas. Para pensar la escolaridad obligatoria, Terigi (2007) concibe una diferencia entre trayectorias teóricas y reales. Las primeras expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar bajo tres rasgos: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Mientras que, por su parte, las trayectorias reales hacen referencia a los recorridos efectivos que hacen los individuos que pueden o no coincidir con las teóricas, en tanto existen situaciones de sobre-edad por ingreso tardío, repitencia, interrupción momentánea y posterior reingreso, etc.

Sin embargo, en el nivel superior la lógica de las trayectorias adquiere nuevas dimensiones. Los currículos universitarios ordenan las adquisiciones posibles (esquemas de correlatividades) pero la cursada de materias de distintas líneas de correlativas no se ve interferida y la no aprobación de una materia no implica su repitencia, dado que las oportunidades para la acreditación son números (exámenes finales o libres). En este sentido, las trayectorias teóricas en la educación universitaria deben pensarse, contrariamente al nivel primario y secundario, bajo lógicas que no apunten a la repitencia pues la gradualidad y la anualización no se encuentran asociadas (Terigi, 2007).

Dentro de las trayectorias educativas, específicamente en el punto de completar el nivel secundario, las puertas de salida de tal nivel abren, para los jóvenes, el paso a un campo heterogéneo donde sus oportunidades y accesos a niveles superiores presentan diferentes y variados obstáculos. Las trayectorias que recorren los jóvenes son disimiles en función de sus condiciones socioeconómicas, la educación de sus padres, su lugar de residencia o el momento de su ingreso al mercado laboral (Plotno, 2015; Otero y Corica, 2017). Específicamente en el nivel superior en Argentina, algunos estudios recientes Jorrat (2010, 2016), Dalle (2015), Alcoba (2014), Plotno (2015), Solís y Dalle (2018) abordan la cuestión de las desigualdades en el logro educativo del nivel superior. En términos generales concluyen que en Argentina la clase social de origen y la educación de padres y madres juegan un rol importante en los logros educativos de sus



hijos/as. Por otro lado, en cuanto a la descripción de ciertas trayectorias, algunas autoras (Otero y Corica, 2017, Otero, 2007) destacan el incremento de la matrícula del nivel terciario en los últimos años, sobre todo en los sectores populares, donde se observan elecciones vinculadas a rápidas salidas laborales, carreras cortas o la cercanía de los institutos.

Ahora bien, dentro del universo de la educación técnico profesional es menester marcar que la terminalidad de la ETP varía con el transcurrir de los años, presentándose así cifras importantes de alumnos que terminan la educación obligatoria luego de su año de finalización de cursada, es decir no en términos de una trayectoria teórica (Teregi, 2007). Específicamente, los factores que explican estas situaciones son tanto infra-escolares (las trayectorias de ETP en sí mismas) como extra-escolares (el clima educativo del hogar) (Martínez Mendoza y Álvarez, 2018)<sup>3</sup>.

Además, al graduarse del secundario, la estabilidad laboral de los/as graduados/as, aun de ETP, sigue siendo una deuda de la democracia, sobre todo entre quienes provienen de sectores populares (Dursi y Millenaar, 2013; SEGETP, 2013). De todas maneras, si se compara la inserción laboral de graduados/as de secundarias comunes frente a graduados/as de ETP, éstos/as se encuentran mejor posicionados/as en el mercado laboral y presentan mayor tendencia hacia la continuidad de estudios postsecundarios que los/as graduados/as de secundarios comunes (Sosa, 2015).

Por otra parte, la continuidad de estudios superiores luego de haber cursado la ETP es una cuestión central a la hora de pensar la articulación entre la modalidad técnica y los siguientes niveles educativos. Así, algunos estudios (Álvarez, 2019 [en prensa], Álvarez y Martínez Mendoza, 2018, SEGETP 2013) destacan que, transcurridos cuatro años, continúan desarrollando estudios más de la mitad de los egresados de ETP. A la vez, destacan que el perfil de estudiante técnico se sostiene, pues la mayoría de estos jóvenes comienza trayectorias en el nivel superior en carreras vinculadas a la educación técnica, sea en la misma especialidad o en otra.

Finalmente, la inserción educativa de los egresados presenta un espectro de situaciones que dan cuenta de diferentes trayectorias emprendidas por aquellos. En primer lugar, la condición más frecuente es la de los egresados de ETP que continúan estudiando en un nivel superior. Pues, casi la mitad de ellos permanecen vinculados a la educación formal

---

<sup>3</sup> Los datos analizados por estos autores provienen del panel descrito en el apartado 3.

desarrollando estudios que requieren el título secundario ya obtenido, si bien es notable el abandono a medida que avanza el tiempo (Álvarez, 2019 [en prensa]).

### 3- Datos y métodos

Para poder ahondar en nuestra problemática de investigación analizaremos datos secundarios estadísticos, producto de una encuesta de panel a estudiantes que en 2009 cursaban el último año en ETP en Argentina y fueron re-entrevistados/as en 2011, 2013 y 2017, en el marco del “Programa de seguimiento a Estudiantes y Graduados” del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET). En el siguiente esquema presentamos la secuencia de recolección de datos:

**Esquema 1. Descripción de los datos.**

Formato	Fuente
	De esta n nos

De esta manera, contamos con datos de panel de 1500 casos durante ocho años, lo cual nos permitirá abordar longitudinalmente nuestro objetivo de reconstruir las trayectorias de ex-estudiantes de ETP. La principal ventaja de este tipo de diseño es que posibilita “analizar la dinámica y evolución de una serie de individuos a lo largo del tiempo” (Cea D’Ancona, 1996:105), y por ende permite reconstruir sus trayectorias educativas. Los diseños panel son una gran herramienta para observar la variedad de antecedentes y consecuentes asociados al *timing* de los acontecimientos vitales, es decir, mirar los procesos existentes entre dos puntos o más a lo largo del tiempo (Muñiz Terra, 2012). A su vez, entendiendo a las trayectorias educativas teóricamente como las hemos descrito

en el apartado anterior, un diseño de panel es de gran utilidad pues los datos que de él se desprenden nos permiten describir ciertos patrones en la vida de estos individuos a lo largo del curso de su vida, mostrándonos las regularidades y diferencias que hay en sus trayectorias a través de su agrupamiento en grupos definidos por ciertas características, como por ejemplo la clase social de origen (Hans-Peter Blossfeld, Thorsten Schneider & Jörg Doll, 2009).

Para ahondar en nuestra problemática hemos optado por el uso del instrumento teorico-metodológico de las tipologías. Estas construcciones son un recurso muy útil como ordenador de un proceso teórico especulativo, de características más abstractas que sin referenciarse con la realidad, sin apelar a la contrastación empírica, intenta dar cuenta de ella. En este sentido, a la vez que ordena el corpus teórico, otorga coherencia analítica a la compleja realidad con la que trabaja el científico social. (Cohen y Gómez Rojas, 2011). A su vez, las tipologías funcionan como un modelo analítico de una teoría más amplia, en otras palabras, “los tipos ganan importancia teórica y empírica cuando se los coloca dentro de un esquema más general” (Aznar, 1989 citado en Cohen y Gómez Rojas, 2011).

De esta manera, incluimos una serie de indicadores para el armado de nuestra tipología, cuya selección se basó en el recorrido bibliográfico sobre la educación superior en general y sobre la performance de los egresados de ETP en dicho nivel, junto con el análisis preliminar de los datos<sup>4</sup>. Así, notamos que la desigualdad en el campo de la educación superior no se da solamente en términos de acceso y graduación, sino también en lo relativo a la elección del “tipo” de educación superior (Terciaria o Universitaria).

Bajo este marco, en la Tabla 1 explicitamos nuestra operacionalización del concepto trayectoria educativa de ex-estudiantes, mostrando las dimensiones tomadas en consideración, los indicadores de cada dimensión y las categorías de estos. La primera dimensión hace referencia al logro educativo de los ex-estudiantes de ETP en Argentina, tomando en cuenta su graduación de la ETP, su acceso al nivel superior y la graduación de tal. Mientras que, por su parte, la segunda dimensión alude a las características de la elección educativa en lo que respecta a el tipo de educación superior elegida.

---

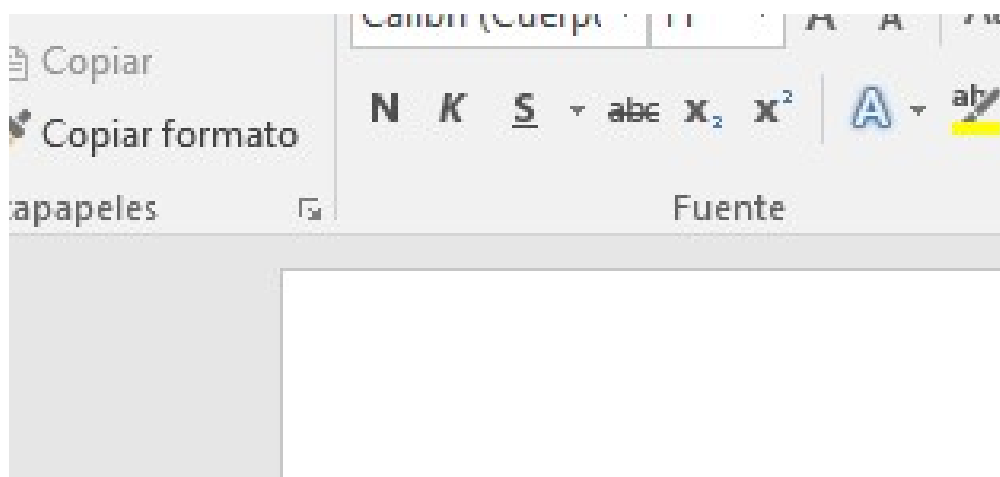
<sup>4</sup> Ver apartado 2.

<b>Tabla 1. Dimensiones, indicadores y categorías de la variable <i>Trayectoria educativa post ETP</i></b>		
<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Categorías de los indicadores</b>
Logro Educativo	Graduación de la ETP.	Graduado
		No Graduado
	Continuidad de estudios en Educación superior.	Sí
		No
	Graduación del Nivel Superior.	Graduado
		No Graduado
Elección Educativa	Tipo de Educación Superior.	Educación Universitaria
		Educación Terciaria

Fuente: Elaboración propia

A partir de la elección de las variables que componen la Tabla 1 construimos trayectorias típicas que combinaban las posibles categorías que los ex-estudiantes de ETP informaron a través de las preguntas del cuestionario de las Encuestas Nacionales de Trayectorias de egresados. Así, en el Esquema 2 se explicitan las posibles trayectorias en las que pueden haber incurrido durante el periodo 2009-2017 a partir de las combinaciones de las categorías de los indicadores en cuestión.

## **Esquema 2. Combinación de indicadores para la tipología de trayectorias educativas**



Fuente: Elaboración propia

De esta manera, del esquema 2 se desprenden 6 trayectorias educativas típicas que auspiciarán como insumo para observar los desiguales “camino” que recorren los egresados de ETP mediante una mirada desde un “paquete de variables”. Estas 6 trayectorias son:

- **Trayectoria 1:** Estudiantes de ETP que no se graduaron. (T1)
- **Trayectoria 2:** Egresados de ETP que no continúan estudiando en el Nivel Superior. (T2)
- **Trayectoria 3:** Egresados de ETP que continúan estudiando carreras terciarias al 2017. (T3)
- **Trayectoria 4:** Egresados de ETP que continúan estudiando carreras universitarias al 2017 (T4)
- **Trayectoria 5:** Egresados de ETP que se graduaron de carreras terciarias al 2017. (T5)
- **Trayectoria 6:** Egresados de ETP que se graduaron de carreras universitarias al 2017. (T6)

#### **4- Desigualdades en torno al origen y al sexo.**

La literatura sociológica en torno a los logros educativos de los jóvenes toma al clima educativo<sup>5</sup> del hogar como una variable predictora y explicativa de tales sucesos. El supuesto que recorre estas afirmaciones radica en pensar que el sistema educativo actúa como un reproductor de las desigualdades de origen de los alumnos. Con la intención de “testear” esta hipótesis, el cuadro 1 muestra la influencia del clima educativo (CM) del hogar en el abordaje de nuestras distintas trayectorias típicas por parte de los jóvenes en cuestión.

En primer lugar, es notable que, si bien la no culminación de la educación obligatoria (T1) es la categoría que agrupa menos unidades de análisis en nuestro modelo, el contraste en los extremos no es menor, pues los distancian 9 puntos porcentuales. Esto indicaría que la pesada mochila de la herencia educativa sigue teniendo sus efectos aun en la ETP, condicionando la reproducción del logro educativo en comparación a otros sectores sociales. Sin embargo, a un nivel univariado los provenientes de hogares con escasas credenciales educativas han culminado la ETP (T2, T3, T4, T5 y T6) en casi un 87%. Contrariamente, vemos como la moda de este sector cae en aquellos jóvenes que no realizan estudios post-secundarios (T2= 41,5), es decir que la salida de la escuela secundaria sigue siendo el techo para la mayoría de este tipo de jóvenes. A su vez, los jóvenes provenientes de hogares con climas educativos medio-alto presentan cifras elevadas en esta categoría, pero muy distantes de los sectores antes descriptos (T2 Medio= 28,3 y T2 Alto 26,2). Estas cifras podrían indicarnos que muchos de los egresados de ETP tal vez salgan al mercado laboral una vez terminado este nivel y apuesten a su desarrollo en tal a nivel general, y sobre todo en los sectores educativos bajos quienes, desde el sentido común, lo hacen por la necesidad de aportar ingresos al hogar. En este sentido, podríamos empezar a pensar que, si bien la ETP prepara para el mundo del trabajo, la pregunta radica en ¿para qué tipo de trabajo efectivo y si las desigualdades de origen también se reproducen allí?

**Cuadro 1. Trayectoria Educativa de Ex-estudiantes de ETP (2009-2017) según clima educativo del hogar. En %**

Trayectoria	Clima Educativo		
	Bajo	Medio	Alto

<sup>5</sup> La variable clima educativo fue construida a partir del nivel educativo de la madre. Bajo: Hasta primario completo. Medio: Hasta secundario completo. Alto: Superior incompleto y más.

Trayectoria 1	13,1	10,1	4,1
Trayectoria 2	41,5	28,3	26,2
Trayectoria 3	7,8	6,4	5,6
Trayectoria 4	19	29,4	48
Trayectoria 5	13,5	17,9	6,9
Trayectoria 6	5,1	7,8	9,2
TOTAL	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos del SEGETP (INET)

Ahora bien, a la hora de mirar aquellos que han accedido al nivel superior (T3, T4, T5 Y T6) la influencia de los recorridos educativos del hogar es considerable. Mientras que más de la mitad de jóvenes de CM Alto (T4+ T6= 54,9) optan por estudios universitarios, dicho caudal se achica en los demás estratos y sobre todo en su extremo inferior (CM Bajo= 24,1 y CM Medio= 47,3). Además, es la Trayectoria 4 quien agrupa la mayor cantidad de casos en los dos sectores más “beneficiados” de la división en cuestión, y sobre todo en el CM Alto llegando a agrupar a casi la mitad de las trayectorias de esos jóvenes, pareciera que no ir a la Universidad tras pasar por la ETP no es la opción más común para quienes vienen de hogares con altas credenciales educativas.

Por su parte, la distribución de quienes han optado por el nivel terciario (T3 y T5) es un tanto más homogénea, siendo un poco mayor su volumen en quienes siguen estudiando en ese nivel y provienen de hogares con CM bajo (T3=7,8). Asimismo, las categorías inferiores son quienes ostentan los mayores niveles de culminación de dicho nivel, habiendo una leve mejoría en lo que respecta a la columna de CM medio. Además, es menester considerar que el bajo porcentaje de la T5 no se debe a que quienes provienen de este tipo de hogares no se gradúen, sino a que son pocos en términos relativos a la tipología de trayectorias.

Corriendo la mirada a la graduación universitaria a 8 años de haber pasado por la ETP, observamos que esta trayectoria obtiene, en todas las columnas, valores menores a un 10%. La primera interpretación de este resultado es que los jóvenes no logran culminar sus estudios universitarios en términos teóricos, es decir al salir del nivel medio sin interrupción y en los tiempos estipulados. Sin embargo, eso no significa que sus trayectorias se trunquen pues la T4 muestra que esta modalidad educativa es una opción muy concurrida. Finalmente, en cuanto a las diferencias de graduación entre los

diferentes orígenes educativos, se nota una elevación porcentual a medida que sube el CM, pues la diferencia entre los extremos es de 4 puntos porcentuales, lo cual nos llevaría a pensar que el clima educativo tiene una fuerte incidencia no solo en las elecciones educativas, sino en los logros educativos llevándonos a repensar en qué medida se vuelven a reproducir las condiciones de origen.

Por otro lado, consideramos importante incorporar al análisis la dimensión del sexo, pues el sentido común instaurado en la sociedad –y además la matrícula lo demuestra– indica que la ETP y las carreras de ciencias dura que se desprenden de ella en las posibles trayectorias son cuestiones relacionadas a los varones. Así, el cuadro dos<sup>6</sup> examina la incidencia del sexo en el abordaje de nuestras trayectorias educativas típicas por parte los ex-estudiantes de ETP.

**Cuadro 2. Trayectoria Educativa de ex-estudiantes de ETP (2009-2017) según sexo. En %**

Trayectorias Típicas	Sexo	
	Varón	Mujer
Trayectoria 1	8,6	9,8
Trayectoria 2	28,7	26
Trayectoria 3	5,8	8,4
Trayectoria 4	31,3	30,2
Trayectoria 5	14,9	18
Trayectoria 6	10,6	7,6
TOTAL	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos del SEGETP (INET)

En primer lugar, notamos que las diferencias generales no son extremas como si sucedía en el cuadro 1. Pareciera que el sexo no influyente determinadamente en las trayectorias. Sin embargo, es pertinente realizar algunas focalizaciones. En primer lugar, si bien la diferencia es pequeña -1,2 pto %- existe una leve ventaja por parte de las mujeres, lo cual coincide algunos estudios anteriores sobre niveles de graduación de la escuela secundaria (Lemos y Raggio, 2018). Algo similar acontece en cuanto a la trayectoria 2- diferencia porcentual de 2,7 pto %- esta vez en razón de los varones, lo cual permitiría pensar que son los varones en su mayoría quienes deciden abandonar sus

<sup>6</sup> El proceso muestral realizado en los operativos de recolección de datos mencionados en el apartado 3 utilizaron técnicas que permitieron que las mujeres no estén subrepresentadas en la muestra final.



estudios para salir al mercado laboral una vez finalizado la educación obligatoria (Otero, Corica y Merbilhaá, 2018).

En cuanto a los accesos y graduaciones del nivel superior (T3, T4, T5 y T6) hay una diferencia, no menor en términos analíticos, entre varones y mujeres. Mientras que los primeros superan a la otra categoría en carreras universitarias, ocurre lo mismo en el nivel terciario para el otro sexo, pues mientras que un 41,9 de los varones ha optado por carreras universitarias (T4 y T6), las mujeres han alcanzado allí un 37,8. Contrariamente, enfocándonos en las opciones terciarias (T3 y T5) son las mujeres quienes han mayormente optado por esta opción educativa representando un 26,4% superando a los varones por 6,7 puntos porcentuales (19,7%). Esto marcaría que aun en los egresados de ETP, el oficio docente sigue teniendo una impronta diferencial de sexo leída por muchas investigaciones a partir de los roles de género. Finalmente, en cuanto a las graduaciones (T5 y T6) observamos que hay coincidencias entre las opciones más elegidas y las graduaciones efectivas, lo cual indicaría que el sexo influye en dicha variable habiendo más varones graduándose de universidades y más mujeres graduándose de institutos terciarios.

## **6- ¿Salir a trabajar, salir de la escuela?**

Para finalizar nuestro análisis en torno a las desigualdades educativas que se expresan luego de la salida de la ETP en Argentina decidimos incorporar la situación laboral de los egresados en 2013 y 2017. Específicamente nos enfocamos en ver cómo fueron las trayectorias de los jóvenes en cuestión según estaban a cargo de su hogar en 2013 y/o 2017. Esta inclusión se basó en el supuesto alrededor del cual los jóvenes al asumir responsabilidades económicas en su hogar optan por declinar sus carreras educativas. Específicamente, dentro del universo de la educación técnico profesional esto cobra importancia es una modalidad del sistema educativo que aspira a formar para el trabajo.

Al observar el cuadro 3 es interesante marcar que quienes al 2013 se encontraban a cargo de su hogar no habían superado la barrera de la educación obligatoria. Sin embargo, esto disminuye para la misma población hacia 2017, lo cual nos hace pensar dos posibles caminos. Por un lado, podríamos pensar que los jóvenes se hacen cargo de su hogar luego de acumular experiencia en el mercado laboral y por ende acceder a mejores trabajos evitando dichos accesos a través de mecanismos educativos o por una

simple cuestión de temporalidad biográfica. Contrariamente quienes no están a cargo de su hogar ni en 2013 ni en 2017 no presentan diferencias entre si casi en absoluto.

En segundo lugar, enfocándonos en la T2, quienes no han incurrido en nuevas trayectorias educativas post ETP son quienes mayormente ponen sobre su espalda la economía del hogar tanto en 2013 como en 2017. La diferencia porcentual se acentúa en 2017 respecto a quienes no tienen el hogar a su cargo pasando de haber 9,9 pto % a 14,6. Esto podría deberse a que hacia 2017, con mayor edad, los jóvenes empiezan a tomar mayor responsabilidad en el hogar y a su vez los “otros” pasan a un segundo plano. Contrariamente, la continuidad de trayectorias en el nivel superior (T3, T4, T5 y T6) es fuertemente influenciada por la participación económica del hogar, pues siempre que no es el egresado quien lleva a cuesta el hogar se observan porcentajes mucho más elevados en comparación con la situación opuesta. Sin embargo, posicionándonos sobre quienes han optado por estudios terciarios y no han logrado recibirse al 2013 y 2017, según corresponda, encontramos una diferencia interesante. Mientras quienes en 2013 quienes son el principal aportante del hogar casi comparten porcentaje en la T3 respecto a quienes no lo son y repiten el momento educativo. Ahora bien, mirando la misma situación en 2013 hayamos que es el egresado quien participa en menor proporción en el cargo en cuestión.

**Cuadro 3. Trayectoria Educativa de ex-estudiantes de ETP (2009-2017) según principal aportante del hogar en 2009 y 2017.**

Trayectoria	Principal aportante del Hogar			
	2013		2017	
	Egresado	Otro	Egresado	Otro
Trayectoria 1	17	7,7	11,1	7,8
Trayectoria 2	36,4	26,5	36,8	22,2
Trayectoria 3	6,5	6,7	3,8	8,2
Trayectoria 4	15,6	33,4	20	37,3
Trayectoria 5	20,6	15,2	16,8	15,4
Trayectoria 6	3,9	10,5	11,5	8,5
TOTAL	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a datos del SEGETP (INET)

Por su parte, al mirar a quienes optaron por carreras universitarias y continúan estudiando (T4) respectivamente en cada punto temporal, es menester destacar que las diferencias entre las categorías de la variable independiente son marcadas pues en 2013 hayamos una diferencia de más de 15 pto % mientras que en 2017 sucede algo similar. Esto indicaría que las carreras universitarias son más difíciles de llevar a cabo con un trabajo- que permita sostener el hogar- a la par, aunque dicha situación se vuelve más recurrente con el paso de los años (2013= 15,6% vs. 2017= 20%).

Finalmente, a la hora de mirar como el ser (o no) el principal aportante del hogar influye en haberse graduado del nivel superior, notamos algunas cuestiones interesantes. En primer lugar, vale destacar que en este último análisis es considerable que, en realidad, muchas veces, es el haberse graduado lo que les permitió alcanzar la posición de principal aportante del hogar. Así, en 2013 se observa que quienes se graduaron del nivel superior terciario<sup>7</sup> tienen la característica de ser el soporte del hogar en mayor proporción a quienes no lo son. Opuestamente, en el nivel universitario, los graduados provienen en su mayoría de hogares donde no ocupan el lugar económico referenciado. Por último, para concluir, observando el “éxito escolar” del nivel superior en 2017 se observa que en el nivel terciario hay una diferencia porcentual pequeña (1,4 pts %), pues mientras que se han graduado un 16,8% de aquellos que en ese momento son responsables del hogar, este porcentaje tan solo desciende a 15,4% en el caso de que su hogar siga dependiendo económicamente de otra persona. Por su parte, los graduados universitarios presentan una situación similar, pues la diferencia porcentual no es extremadamente diferente al caso anterior (3 pts %) en favor de aquellos que si son el principal trabajador del hogar, lo cual reforzaría la idea planteada al principio de este párrafo.

## **7- Reflexiones finales**

Como hemos mencionado anteriormente, la presente ponencia constituye un primer avance de una investigación en proceso. De esta manera, las páginas que preceden nos habilitaron a construir teórica y empíricamente una tipología de trayectorias de estudiantes de ETP de Argentina e indagar la influencia de algunas variables clásicas, según la literatura sociológica.

---

<sup>7</sup> Nótese la característica de que las carreras terciarias son más cortas que las carreras universitarias.

En primer lugar, es interesante resaltar que la bibliografía local que aborda la noción de trayectorias educativas es vasta en cuanto al uso de técnicas cualitativas, sin embargo, es un área de relativa vacancia en lo que respecta a los enfoques cuantitativos. Esta literatura, que incluye tanto trabajos teóricos como empíricos, nos ha marcado las líneas bajo las cuales mirar la desigualdad educativa en el nivel superior desde una perspectiva de clases sociales<sup>8</sup>. En este sentido, la desigualdad abarca varios aspectos de los cuales nos hemos enfocado en los que respectan en el logro educativo y en la elección educativa.

En cuanto al análisis de las trayectorias desde el clima educativo del hogar, nos parece que, en coherencia con investigaciones anteriores, el clima educativo del hogar es una variable con un peso fuerte en la influencia de estos caminos en el nivel superior, sobre todo en lo que respecta a la ponderación de la Universidad como elección respecto a los institutos terciarios. Contrariamente, el sexo del egresado parece no influir en las decisiones educativas de los jóvenes, pues no notamos diferencias significativas entre varones y mujeres. Por su parte, el “hacerse cargo del hogar” funciona como una tranquera en la mayoría de los accesos educativos, sobre todo en lo que respecta a estudiar en la Universidad y con notables dificultades en este estrato respecto a acceder a estudios superiores en general.

Bajo este horizonte, es necesario marcar que no entendemos el despliegue de estas trayectorias educativas de manera independiente y aislada de las demás trayectorias de la biografía de los ex-estudiantes de ETP en Argentina, sino que es consecuencia y causa de otras dimensiones vitales.

Específicamente, por un lado, resulta necesario observar la incidencia del ingreso en el mercado laboral en el desarrollo de las trayectorias educativas. Analizando a su vez, el momento de ingreso según la clase social de origen. Por otro lado, es interesante analizar en qué medida “rinde” el esfuerzo educativo a estos jóvenes, observando su inserción ocupacional a 8 años de haber culminado (o no) la educación obligatoria y su paso (o no) por el nivel superior.

Finalmente, es importante remarcar que detrás de este proyecto se halla una pregunta clásica que recorre la sociología de la educación: ¿continúa siendo la educación un posible vehículo de movilidad ascendente? Este proyecto, si bien no pretende generar

---

<sup>8</sup> El objetivo general del proyecto en cuestión aborda principalmente la influencia de la clase social de origen en el abordaje de determinadas trayectorias educativas.

una respuesta definitiva a esta cuestión, es un intento de abordar esta problemática, específicamente en el universo de la educación técnico profesional en Argentina y las consecuencias educativas y laborales que tal habilita.

## **8-Bibliografía**

Alcoba, M. (2014) *La dimensión social del logro individual. Desigualdad de oportunidades educativas y laborales en Argentina*. México: Flacso.

Almandoz, M. R. (2010) *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: IPE-Unesco.

Álvarez, G. (En prensa) *Estudio de seguimiento de egresados de ETP de nivel secundario. Investigación de egresados en Argentina 2009-2017*. Área de gestión de información INET.

Aznar, F. (1989) *Técnicas de investigación social: los indicadores sociales y psicosociales*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Basualdo E. (2000). *Concentración y Centralización del capital en la Argentina durante la década del noventa*. Buenos Aires: FLACSO/UNQUI.

Berdaguer, L y Zarauza, D. (2011) *Jóvenes universitarios con estudios de posgrado. Perspectivas en argentina: trayectorias educativas y laborales de estudiantes de los posgrados de la facultad de Bellas artes de la UNLP*. Ponencia Presentada en el XI Coloquio internación sobre gestión universitaria en América del Sur.

Bidart Claire y Longo, M.E. (2008), *Bifurcations biographiques et évolutions des rapports au travail*. En Giret J.F. et al. *Rupture et irréversibilités dans les trajectoires*. Relief n° 22, Marseille

Blossfeld H. P., Schneider T. y Doll J., (2009) *Methodological Advantages of Panel Studies. Designing the New National Educational Panel Study (NEPS)*. En *Germany. Journal for Educational Research Online*. Volume 1. No. 1.

Boniolo P. y Najmias. C. (2018) *Abandono y rezago escolar en Argentina: una mirada desde las clases sociales*. *Revista Tempo Social*.

Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Cea D’Ancona, M. A. (1996) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación Social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2011) Las tipologías y sus aportes a las teorías y la producción de datos. En *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Nº1. Año 1.

Dabenigno, V. (2012) *Reconocimiento de aprendizajes generales y aportes de la orientación para la inserción laboral y educativa. Percepciones de estudiantes en diversos contextos socio-educativos hacia el fin de su escolaridad secundaria*. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCABA.

Dursi, C y Millenaar V. (2013) *Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de estudios del trabajo, Buenos Aires.

Gallart, M. A. (1987) Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados. En *Cuaderno del CENEP*, 38-39. Buenos Aires: Centro de Estudios de Población.

Gallart, M. A. (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: OIT/Cinterfor.

Jorrat, J. R. (2010) Logros educacionales y movilidad educacional intergeneracional en Argentina. En *Desarrollo Económico*, 49/196.

Jorrat, J. R. (2016) *De tal padre... ¿tal hijo? Estudio sobre Movilidad Social en Argentina*. Buenos Aires: Dunken.

Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lemos, S. y Raggio A. (2018) “*Clases a la salida de la escuela*”. *Estratificación social y graduación en el nivel medio del Gran Buenos Aires (2003 y 2016)*. X Jornadas de Sociología de la UNLP

Martínez Mendoza, R. y Álvarez, G. (2018): Seguimiento de egresados de secundaria técnica en Argentina y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre 2009 y 2013 Una experiencia metodológica para la fundamentación de políticas. En Vinacur, T.; Dabenigno, V. y Krichesky, M. (comp.), *Educación Secundaria en la Ciudad de*

Buenos Aires. *Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa*. Buenos Aires: EUDEBA-OEI.

Miranda, Ana (2012) La formación profesional en el sector de la construcción en Argentina. En *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 5, núm. 1: 34-45

Muñiz Terra, L. (2012) Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana en Metodología de las Ciencias Sociales*, 2/1: 36-65.

Otero A. y Corica A. (2017) Después de estudiar estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. En *Revista Población & Sociedad*.

Otero, A, Corica, A. y Merbilhaá, J. (2018) *Pluralidad de transiciones educación-trabajo y límites de la emancipación*. X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata.

Plotno, G.S. (2015) *Universidad, clase social y educación familiar: acceso y graduación en el nivel superior en Argentina*. Tesis de Maestría en Investigación en Ciencias Sociales, Fsoc, UBA.

Roberti, E. (2011) *El enfoque biográfico en el análisis social: Una aproximación a los aspectos teórico-metodológicos de los estudios con trayectorias laborales*. Tesis para optar por la Licenciatura de la UNLP.

Roberti, E. (2012) Rupturas y subjetividades: Un acercamiento a la perspectiva de las Trayectorias Laborales. *Revista: Trabajo y Sociedad*. Vol 18.

SEGETP (2012): *Encuesta Nacional de Inserción de Egresados (ENIE 2011) Diseño de la Muestra*, Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Educación, Unidad de Información

Solís, P. y P. Dalle (2018; en evaluación) ¿Nivelando el terreno? Efectos de la educación en la movilidad intergeneracional de clase en México, Argentina y Chile en el siglo XXI. *Revista RIS*, España.

Sosa, M. (2016) Educación técnica e inserción laboral en Argentina. Ventajas y limitaciones del título técnico. En Jacinto, C. (coord.) *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. UNESCO.

Steinberg, C. (2013), “Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: Nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa”, *Revista de Política Educativa*, Buenos Aires, 4 (1).

Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes.



## **Actividades extraescolares y uso del tiempo libre en las infancias argentinas**

Martínez Carolina Emilia

Sánchez María Emilia

### **Introducción**

Los niños, niñas y adolescentes en su mayoría tienen como principales ámbitos formativos la familia y la escuela. Además, tal como afirman los estudios del Observatorio de la Deuda Social Argentina, en el 2018 el 75,5% de los niños y niñas entre 6 y 17 años concurre a establecimientos educativos estatales. A su vez, de 6 a 12 años un 90,6% asistió a escuelas de jornada simple, un 50,6% no tuvo computación, 40,4% no tuvo idioma extranjero y un 22% no tuvo educación física, plástica o música (Tuñón, 2019).

Por otra parte, se considera que las actividades extraescolares como los deportes, las artes plásticas o musicales, la religión, la participación en organizaciones juveniles y los voluntariados, entre otros, son ámbitos en que niños, niñas y adolescentes socializan y aprenden contenidos distintos a los que puede ofrecer la escuela o la familia. También las lógicas de los programas y la estructura educativa referida a la organización de tiempos, la administración de espacios y recursos es diferente. Además, al no tener el carácter de obligatoriedad, quienes participan pueden elegir según las motivaciones e inquietudes propias qué actividades realizar y a dónde acudir. En ocasiones entre amigos/as se incentivan mutuamente a integrar estos espacios, mientras que en otros casos es justamente allí donde se cultivan estos vínculos.

No obstante, hay algunos autores que advierten que ocupar en exceso las horas libres en la infancia y adolescencia puede significar un factor de estrés si ellos/as se sienten extremadamente exigidos/as (Rosenfeld y Wise, 2002). Otro señalamiento que se hace en algunos artículos es que los grupos deportivos en ocasiones promueven el consumo de drogas y alcohol (Ruvalcaba, Gallegos, Borges & Gonzalez, 2017). Sin embargo, dados los resultados obtenidos en esta investigación, se puede justificar y afirmar que por una cuestión de proporciones estas no son las situaciones más habituales en Argentina.

Entonces, considerando que la variedad de ofertas que tenga una persona en crecimiento tendrá un impacto en su inserción social tanto presente como futura, cabe interrogarse cómo es la participación en comunidad de los niños, niñas y adolescentes en los horarios extraescolares. Aquí se propone hacer un análisis acerca de cuáles son las infancias de aglomerados urbanos más afectadas considerando su sexo, su edad, su lugar de residencia, la condición habitacional y el estrato socio-ocupacional de la familia. También se indagará qué proporción no accede a actividades culturales o deportivas ni en la escuela ni en otra institución.

Para ello, se trabajará con los micro-datos 2010-2018 de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA), con una muestra de población entre 5 y 17 años de conglomerados urbanos de 80.000 habitantes y más. La EDSA incluye indicadores tanto de recursos materiales y sociales como de servicios, que pueden ser analizados en clave de brechas de desigualdad para determinar cuáles son las poblaciones más afectadas.

## **Antecedentes**

### Contextos de aprendizaje formales, no formales e informales

Desde la Psicología Educacional se definen tres tipos de situaciones educativas: las formales, las no formales y las informales. Para distinguir una de otra se considera tanto el criterio de organización de la educación en niveles como el criterio de programación de las acciones educativas. De esta manera, los dos primeros contextos nombrados se caracterizan por tener una organización y sistematización definidas, mientras que el tercero no (Martín, 2014).

Además, la situación educativa formal se diferencia de la no formal tanto por el criterio estructural, que refiere a que está incluida en el sistema educativo reglado, altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, como por el criterio metodológico, que implica que la experiencia escolar tiene un estilo propio: se rige por una forma presencial de enseñanza, tiene un sistema de distribución y agrupamiento de los integrantes, una organización del tiempo y de un espacio determinado, roles asimétricos dados por posiciones de saber/no-saber, formas particulares de organización del conocimiento y un conjunto de prácticas regladas por normas estables (Martín, 2014).

En cambio, los contextos no formales no tienen niveles educativos, sino que están más orientados a lo social y lo productivo, con programas y métodos potencialmente flexibles y funcionales. Las actividades son educativas, organizadas, sistemáticas, pero realizadas fuera del marco del sistema oficial. Por su parte, la educación informal refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes que las personas adquieren en la vida cotidiana en el vínculo con su medio. (Martín, 2014).

### Beneficios de las actividades extraescolares

En el largo proceso de desarrollo físico, emocional e intelectual la familia y la escuela tienen un rol de suma importancia, ya que estimulan al niño/a y lo protegen de comportamientos que podrían causarle problemas de salud mental. La cohesión familiar, el optimismo, el sostén social y las relaciones interpersonales saludables son los factores protectores principales en la adolescencia, que pueden ser reforzados a través del grupo de pertenencia. Las actividades extraescolares, que siguiendo el planteo de Martín (2014) pueden ser pensadas como situaciones educativas no formales, son ámbitos de socialización que cumplen estas funciones, promueven el desarrollo de distintas habilidades y generan situaciones de aprendizaje; incluyen el cumplimiento de metas, la supervisión de un adulto (el líder) y la adherencia a normas y cronogramas (Ruvalcaba et al., 2017; Codina, Pestana, Castillo, Balaguer, 2016).

Además, según algunas teorías psicosociales tener grupos de referencia les permite a los/as adolescentes resolver su crisis de identidad, ya que la participación no solo significa relacionarse con amigos o pares, sino que también implica un conjunto de valores, ideologías y prácticas. Es así, que las actividades extracurriculares promueven el aprendizaje, la libre expresión y sobre todo la consolidación del sentimiento de pertenencia (Ruvalcaba et al., 2017).

Para poder determinar la relación entre los indicadores positivos y negativos de salud mental en relación con la afiliación a diferentes grupos sociales deportivos, religiosos, artísticos y de voluntariados, en México se llevó a cabo un estudio con adolescentes. Los resultados más significativos indican que quienes formaron parte de un grupo scout desarrollaron más la inteligencia emocional y los que realizaron deportes entrenaron en mayor medida la capacidad para adaptarse a situaciones adversas, mientras que los que

participaron en actividades artísticas mejoraron ambas cualidades (Ruvalcaba et al., 2017).

### Experiencias óptimas (EO) en las actividades extraescolares

Un estudio realizado con adolescentes de escuelas privadas de educación media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires determinó que el 70,1% de la muestra comparte su afición con amigos, el 58% realiza actividades deportivas por fuera de la escuela, y el 38,7% concurre a actividades artísticas. (Calero, 2016).

Esta investigación explica que cuando se disfruta de participar en actividades optativas las personas se implican en las tareas por motivación y surgen las experiencias óptimas (EO), asociadas al desarrollo personal y al compromiso. Se observó que el tipo de tarea, tener un profesor o amigos, no afectan el nivel de EO como sí lo hacen el tiempo dedicado y la antigüedad en la práctica. Es decir, que es más importante la dedicación personal que los aspectos sociales o la naturaleza de lo realizado (Calero, 2016).

### **Metodología**

Los micro-datos fueron relevados con la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA), que se lleva a cabo en aglomerados urbanos con 80.000 habitantes y más (Gran Buenos Aires: CABA y 30 partidos del GBA, Gran Rosario, Gran Córdoba, San Miguel de Tucumán y Tafí Viejo, Gran Mendoza y San Rafael, Mar del Plata, Gran Salta, Gran Paraná, Gran Resistencia y Goya, Gran San Juan, Neuquén-Plottier-Cipolletti, Zárate, La Rioja, Comodoro Rivadavia y Ushuaia-Río Grande).

La muestra cada año está conformada por 5.860 hogares en los que viven 5.455 niños y niñas entre 0 y 17 años; para el presente trabajo se han considerado aquellos/as dentro del rango entre 5 y 17 años. Además, entre el período 2010-2018 se realizó el relevamiento en el tercer trimestre de cada año, siendo los puntos de muestra 960 radios censales (Censo Nacional 2010). El tipo de muestreo es polietápico por conglomerados y estratificado. Por último, hay un error muestral de +/- 1,3%, con una estimación de una proporción poblacional del 50% y un nivel de confianza del 95% (Tuñón, 2019).

<b>Variables independientes</b>	<b>Definición operativa</b>
<b>Edad</b>	Se analizan las diferencias en el uso del tiempo libre en dos grupos de edad; de 5 a 12 y de 13 a 17 años.
<b>Sexo</b>	Se analizan las diferencias en el uso del tiempo libre en niños y niñas.
<b>Nivel socio-ocupacional</b>	Indica la posición de clase de los hogares mediante la condición, tipo y calificación ocupacional, fuente de ingresos y nivel de protección social logrado por el principal sostén económico del grupo doméstico.
<b>Grupo de aglomerados</b>	Clasifica en grandes regiones a los aglomerados de Argentina tomados en la muestra según su distribución espacial, importancia geopolítica y grado de consolidación socioeconómica.
<b>Condición residencial</b>	Representa dos modalidades diferentes de urbanización con grados diversos de formalidad en lo que hace a la planificación, la regulación y la inversión pública en bienes urbanos y con una presencia también heterogénea de los distintos niveles socioeconómicos.
Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA, 2017-2018), (Tuñón, 2019).	

<b>Variables dependientes</b>	<b>Definición operativa</b>
<b>Déficit de actividades físicas extraescolares</b>	Proporción de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años que no suele realizar actividades físicas y/o deportivas fuera del horario escolar.
<b>Déficit de actividades culturales extraescolares</b>	Proporción de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años que no suele realizar actividades artísticas y/o culturales fuera del horario escolar.
<b>Déficit de actividades deportivas y culturales extraescolares</b>	Proporción de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años que no suele realizar actividades físicas, deportivas, artísticas y/o culturales fuera del horario escolar.
<b>Déficit de actividades deportivas y culturales en la escuela y en otras instituciones</b>	Porcentaje de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años que no recibe enseñanza de música, plástica o educación física en la escuela ni suele realizar actividades físicas, deportivas, artísticas y culturales por fuera del ámbito escolar.
Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA, 2017-2018), (Tuñón, 2019).	

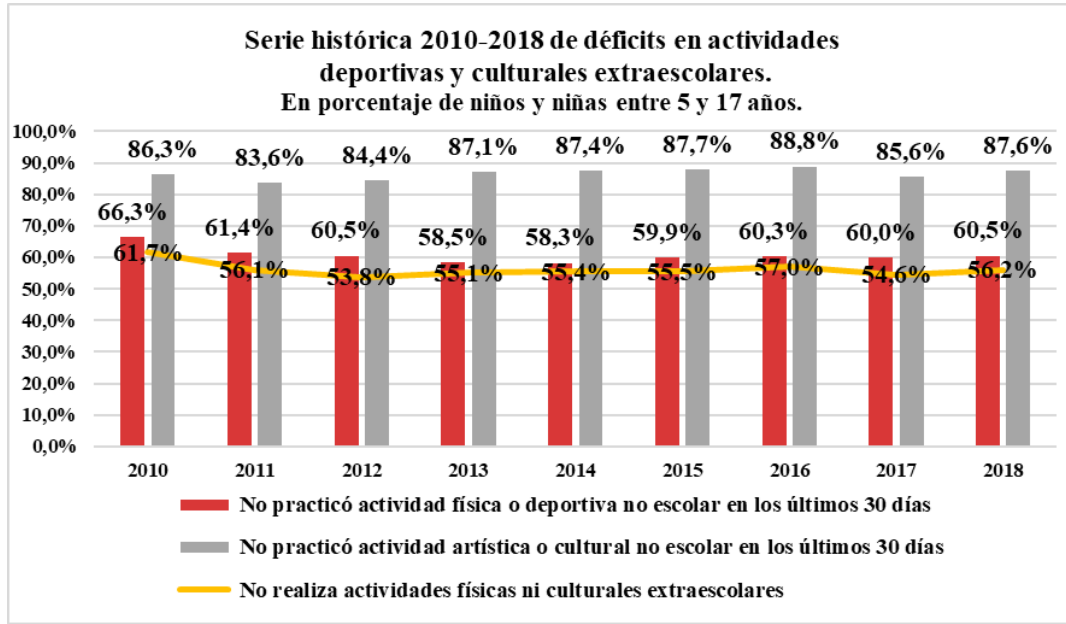
## **Análisis de resultados**

### Persistencia elevada de los déficits a lo largo del tiempo

Según la Encuesta de la Deuda Social Argentina (Gráfico 1), en 2018 el 87,6% de los niños/as y adolescentes entre 5 y 17 años no hizo actividades artísticas o culturales extraescolares y el 60,5% no realizó actividad física extraescolar. Al explorar la evolución de los déficits de los espacios de socialización extracurricular, rápidamente se advierte un elevado y constante nivel de carencia en los niños, niñas y adolescentes del país tanto para el caso de la actividad física como para las actividades artísticas y culturales, ya que los valores se han mantenido por encima del 58% durante todo el período 2010-2018. Estudiando el indicador en conjunto, que remite a quienes no participan en ninguna de estas actividades en el horario extraescolar, también se

observan altos niveles de incidencia cercanos al 55% a lo largo de toda la serie. A su vez, cada variable presentó un leve aumento en el último periodo interanual (2017-2018).

**Gráfico 1**



Fuente: EDSA-Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA).

Por otro lado, es significativamente mayor el déficit de actividades artísticas y culturales frente al déficit de actividades físicas (Gráfico 1), con una diferencia durante todo el período por valores que superan los 20 p.p. y llegan a alcanzar los 29 p.p. en 2013 y 2014. Se puede afirmar que estos datos convergen con las tendencias presentadas por Calero (2016), si bien la muestra fue tomada en Capital Federal y no es representativa de la población total infantil y adolescente de nuestro país.

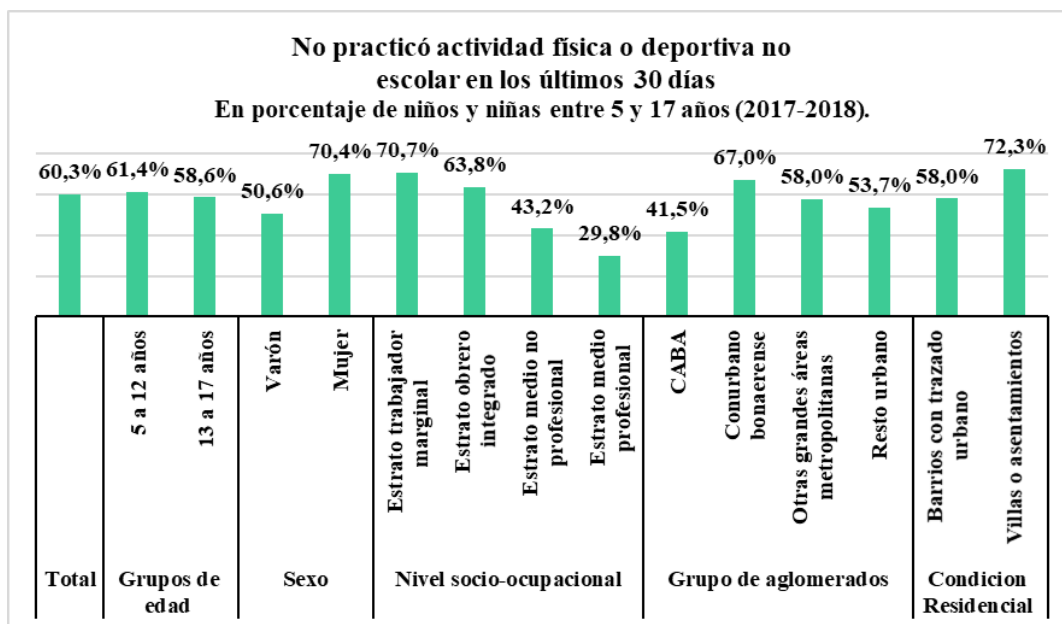
A continuación, se evalúan los tres indicadores por separado. Se utilizaron los datos relevados en el tercer trimestre de 2017 y de 2018 y se hizo un corte transversal para mostrar las incidencias de los déficits según distintos factores asociados.

### Déficits en la participación en actividades extracurriculares según características asociadas

#### *Déficits en actividades físicas y deportivas extraescolares*

Según el Gráfico 2, la falta de actividad física por fuera de la escuela afecta por igual a niños/as en edad primaria y a adolescentes, ya que alrededor del 60% tienen este déficit. Puede decirse que esta carencia es mayor en niñas que en niños, dado que 7 de cada 10 de ellas no realizan actividad física, mientras que 5 de cada 10 de ellos no lo hace. La tendencia de que los varones hacen más deporte que las mujeres no solo se observa en este país, ya que hay investigaciones realizadas en Valencia con estudiantes de sexto de nivel primario de escuelas de gestión privada y pública, que demuestran que en promedio ellos hacen un poco más que 5 horas semanales de actividades físicas, mientras que ellas no llegan a completar la hora y media (Codina et al., 2016).

**Gráfico 2**



Fuente: EDSA-Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA).

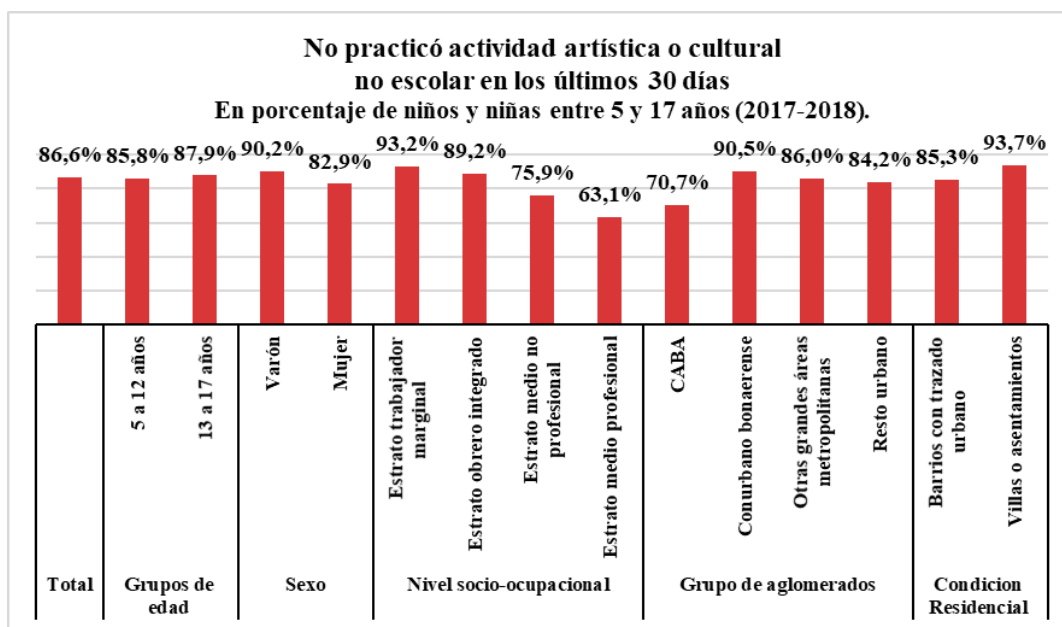
Asimismo, una abismal diferencia se observa en el Gráfico 2 entre el estrato trabajador marginal, con 70,7% de déficit, frente a los del medio profesional, con 29,8%. Es decir que los/as del grupo más perjudicado tienen casi dos veces y media más chances de no hacer actividades deportivas. Además, en todo el país los niños y niñas más afectados son los del Conurbano Bonaerense, ya que casi 7 de cada 10 de quienes viven allí tienen la carencia, y también se observa una diferencia de 14,3 p.p. entre quienes están en asentamientos y quienes son de barrios con trazado.



*Déficits en actividades artísticas y culturales extraescolares*

El Gráfico 3 muestra los elevados déficits en la participación de niños y niñas entre 5 y 17 años en actividades artísticas o culturales extraescolares. En este caso se evidencian brechas más pequeñas que las observadas en el caso de la actividad física. En otras palabras, la privación es elevada y bastante homogénea, aun analizando los datos con diferentes criterios de corte. Igualmente, puede afirmarse que las infancias de los estratos socio-ocupacionales más bajos, las del Conurbano y las que habitan en villas o asentamientos urbanos son quienes tienen más probabilidades de padecer este déficit, tal como también sucede en el caso de las actividades deportivas extraescolares.

**Gráfico 3**



Fuente: EDSA-Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA).

Cabe entonces pensar aquí que, si los niños/as no se involucran en programas culturales en contextos formales o informales, tal como los define Martín (2014), una alta proporción de la población referida está en riesgo de no obtener los beneficios que aporta la participación en espacios artísticos durante el crecimiento, según revela Ruvalcaba et al. (2017).

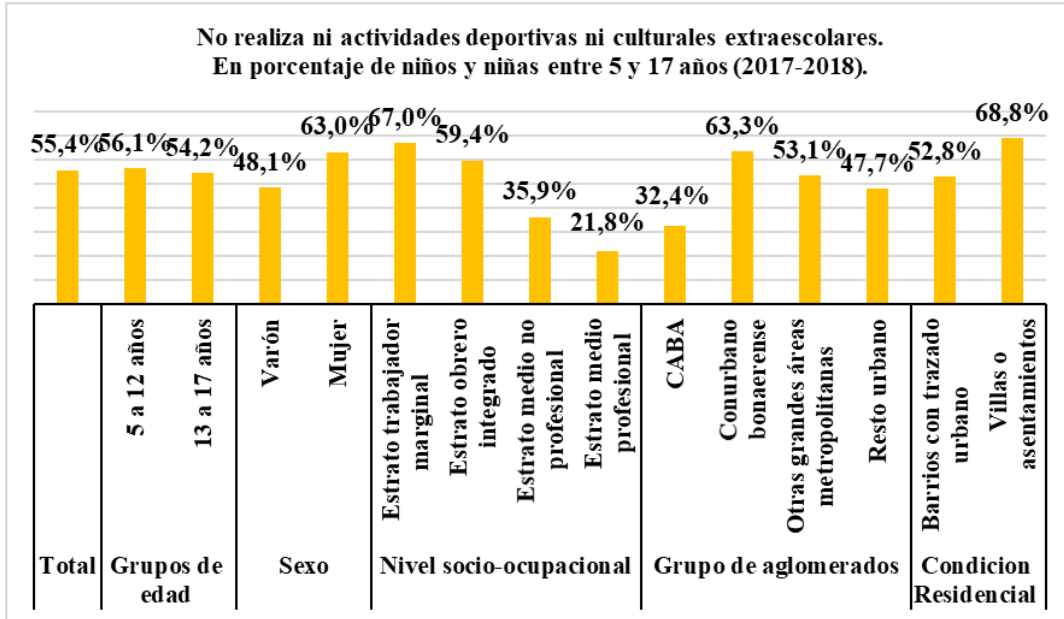
Por otro lado, si bien los niveles son muy elevados, en este caso la relación con respecto al sexo es contrapuesta a la de las actividades físicas, ya que aquí las mujeres tienen menos déficit que los varones, y además la diferencia entre estos grupos es menor que en los datos mostrados en la sección anterior. A su vez, comparando los Gráficos 2 y 3 puede observarse que es mayor el porcentaje de niños y niñas que realiza actividades deportivas que el que participa en programas artísticos o culturales.

#### *Déficits en actividades físicas, deportivas, artísticas y culturales extraescolares*

El déficit de socialización extraescolar se creó para conocer la situación de los niños, niñas y adolescentes que no acceden a ningún espacio de estimulación y socialización estructurada más allá de la escuela. Es decir, que no practican actividad física ni participan en programas culturales y/o artísticos en situaciones educativas no formales.

Los datos obtenidos (Gráfico 4) revelan que el déficit de socialización extraescolar afecta a más de la mitad de las infancias independientemente del grupo de edad, pero sí se observan desigualdades por sexo, ya que el déficit en las niñas es de 63%, mientras que en niños es de 48,1%. Además, hay una brecha de 45 p.p. entre los/as del estrato trabajador marginal y quienes son del medio profesional - los niveles de incidencia también son muy elevados para los niños/as de los estratos socio-ocupacionales medios (estrato obrero integrado 59,4% y estrato medio no profesional 35,9%) -, mientras que la desigualdad es de 16 p.p. entre las villas y los barrios con trazado urbano. Llama la atención que a pesar de la proximidad geográfica la mayor diferencia según conglomerados, que es de 31 p.p., se encuentra entre Capital Federal y el Conurbano Bonaerense. Esto equivale a decir que los de la periferia tienen casi dos veces más chances de no participar en ningún programa extracurricular que quienes son de la capital del país.

**Gráfico 4**

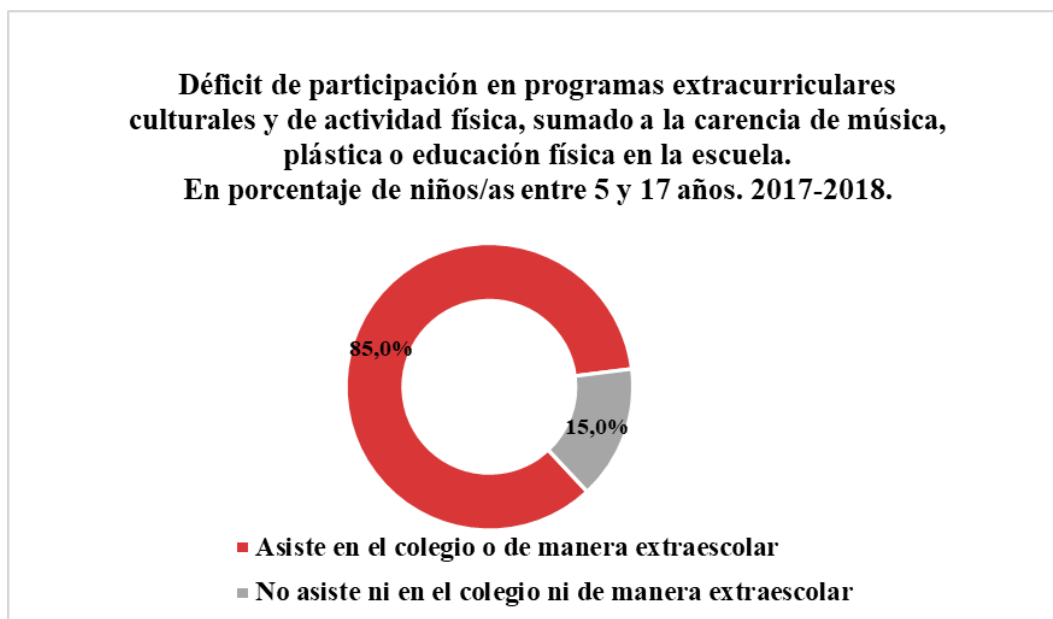


Fuente: EDSA-Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA).

*Déficit en actividades escolares y extraescolares*

Si bien el presente texto mayoritariamente presenta datos sobre los déficits de estimulación que reciben los niños y niñas en el horario extracurricular, para finalizar el análisis también se presenta el detalle de que el 15% no realiza actividades deportivas y artísticas fuera de la escuela y tampoco lo hace en dicho establecimiento educativo (ver Gráfico 5). Es decir, que estas infancias en Argentina no tienen formación alguna en las actividades mostradas en el gráfico, que tienen contenidos diferentes a los de las materias estructurales dictadas en los colegios. Esto significa una gran privación en la posibilidad de desplegar aptitudes tanto físicas y creativas como psicosociales.

**Gráfico 5**



Fuente: EDSA-Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA).

## **Conclusiones**

Si bien la familia y la escuela son los ámbitos más frecuentes y estables de socialización durante la infancia y la adolescencia, la extensa oferta de actividades extracurriculares también se constituye como otra vía importante para promover el aprendizaje, el vínculo con pares y adultos. Al ser de adhesión voluntaria, la participación en clubes deportivos, agrupaciones juveniles, institutos o talleres culturales, entre otros, da lugar desde edades tempranas a motivaciones e inquietudes personales. Justamente lo que en muchos casos promueve tanto el entusiasmo como el compromiso en niños, niñas y adolescentes, abriéndoles posibles canales futuros de desenvolvimiento, es que la perspectiva para organizar los recursos y llevar a cabo los programas difiere de la modalidad que sigue la estructura escolar.

Dado que en Argentina en 2018 la amplia mayoría del grupo entre 6 y 12 años asistió a escuelas de jornada simple y también se registró que hay una gran faltante de materias relacionadas a las TICs, segundo idioma, plástica, música o educación física (Tuñón, 2019), surgieron interrogantes sobre el acceso que tienen las niñas, niños y adolescentes a actividades extraescolares que les permitan, por un lado, suplir de alguna manera lo que no llega a cubrir el colegio, y, por el otro, obtener los beneficios que aportan.

Para ello, se trabajaron los micro-datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina, y se obtuvo que desde el 2010 en adelante un porcentaje elevado y constante de los niños y niñas entre 5 y 17 años no participó en talleres o instituciones que no fueran la escuela. En estos último ocho años, menos del 20% realizó alguna actividad extraescolar cultural y menos del 40% una deportiva o física. También llama la atención que más de la mitad en todo este período no pudo optar por ninguna de estas alternativas. Cabe recordar la importancia de desarrollar la creatividad y la fortaleza física en comunidad para lograr un desarrollo pleno y sano.

Para comprender mejor las características de estas infancias se hizo un análisis por grupos de edad (de 5 a 12 y de 13 a 17 años), por sexo, y también se tuvieron en cuenta las condiciones macro de sus contextos. Es decir, se consideró el nivel socio-ocupacional, la distribución geográfica y si su vivienda se encuentra en un barrio con trazado o en un asentamiento.

A raíz de ello se obtuvo que hay mayores brechas intra-grupos en el caso de las actividades extraescolares deportivas: las niñas realizan mucho menos ejercicio que los varones, la brecha entre el estrato marginal y el medio profesional es de 41 p.p., en los barrios con trazado 6 de cada 10 no hacen una actividad física extraescolar, mientras que en las villas son 7 de cada 10, y el Conurbano Bonaerense registra el nivel más alto de déficit (67%).

En cambio, en el análisis de las actividades no escolares culturales y artísticas se constató que en 2017-2018 hubo un déficit de 86,6% y no se registraron mayores diferencias entre grupos. En otras palabras, la no concurrencia a este tipo de programas es homogénea y muy elevada en todos los casos. La mayor brecha se encontró entre el 93,2% del estrato trabajador marginal y el 63,1% del medio profesional. Además, a pesar de la proximidad, se encontró que Capital Federal tiene un déficit de 70,7% mientras que el del Conurbano Bonaerense es de 90,5%.

Por último, se constató que el 15% de los niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años no realizan ninguna actividad extracurricular pero tampoco tienen deporte, música o plástica en el colegio. Queda para futuras investigaciones hacer un análisis más detallado sobre otras características de estas infancias.

## **Referencias bibliográficas**

Calero, A. (2016). Actividades extraescolares durante la adolescencia: Características que facilitan las experiencias óptimas. *Psicoperspectivas. Volumen (15)*, 102-109.

Codina, N., Pestana, J., Castillo, I. y Balaguer, I. (2016). Ellas a estudiar y bailar, ellos a hacer deporte: un estudio de las actividades extraescolares de los adolescentes mediante los presupuestos de tiempo. *Cuadernos de Psicología del Deporte, volumen (16) (1)*, 233-242.

Martín, (2014). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. *Ikastorratza (12)*, 01-13.

Rosenfeld, A. y Wise, N., (2002), *La hiperescolarización de los niños: las actividades extraescolares, una presión añadida para tus hijos*, Barcelona, España, Paidós Ibérica S.A.

Ruvalcaba, N., Gallegos J., Borges, A. & Gonzalez, N. (2017). Extracurricular activities and group belonging as a protective factor in adolescence [Las actividades extracurriculares y el grupo de pertenencia como factor protector en la adolescencia]. Madrid: Colegio oficial de psicólogos de Madrid.

Tuñón, I (2019): INFANCIA(S). Progresos y retrocesos en clave de desigualdad. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Buenos Aires.

## **Identidades juveniles en un contexto de segregación urbana. Lxs jóvenes de El Martillo**

Luciana Parson

### **Introducción**

La presente ponencia se enmarca en la realización de mi tesis de grado de Licenciatura en Sociología de la UNMDP, se expondrán avances en cuanto al análisis de las entrevistas realizadas a partir de los aportes de Dubar (1991; 2002) sobre la Identidad Social. En este sentido se priorizará la voz de lxs jóvenes, considerándolxs como protagonistas, en la reconstrucción de la identidad social de lxs jóvenes del barrio El Martillo. Iniciaré tratando el contexto histórico y geográfico del barrio para luego poder avanzar en el análisis de las entrevistas en clave de la identidad social.

Por el momento se realizaron 6 entrevistas en profundidad (Mejía Navarrete: 2002; Scribano: 2008) a hombres y mujeres que se autoperciben como jóvenes entre los 17 y 24 años, lxs cuales fueron elegidxs por residir en el barrio EL Martillo. Con respecto a su localización espacial dentro del barrio se distribuyen en 3 casos que viven en la zona del plan federal de viviendas -conocida como “las casitas”- y 3 que residen en la parte “tradicional” del barrio.

Esta ponencia será estructurada a partir de tres ejes teóricos centrales: la definición de juventud, el concepto de segregación urbana. y el de identidad social.

En cuanto al concepto de juventud, recupero lo propuesto por Margulis y Urresti (1998) ya que realizan una crítica a la idea de la juventud como una categorización etaria, considerando que hay diversas formas de ser joven en el marco de una heterogeneidad económica, cultural y social. Por lo tanto no existe una sola forma de juventud; por el contrario, las juventudes son múltiples y varían según las características de clases, el lugar en el que viven y la generación a la que pertenecen.

La propuesta de Margulis y Urresti propone superar el concepto de juventud como una simple categorización de edad; para esto le otorgan un rol relevante en la conformación de la juventud a la diferenciación social y en cierto modo a la cultura. En este sentido cuando hablan de “condición juvenil” hacen referencia a una asimilación-conflicto-

negociación-resistencia en campos particulares, donde los adultos tienen hegemonía sobre los jóvenes.

Con respecto a la definición de segregación, retomo la idea de segregación urbana que propone Saraví en su libro *“Transiciones vulnerables”* (2009) para el estudio de las transiciones a la adultez por parte de jóvenes que viven en la Ciudad de México. De este modo se puede entender que la segregación espacial urbana surge de “la coexistencia de mundos tan diferentes, pero fundamentalmente tan desiguales, y al mismo tiempo tan próximos y cercanos, sólo es posible de sostener a través de este doble mecanismo de presencia de lógicas diferentes que se desconocen mutuamente. (...) Estos espacios se constituyen en expresión de la desigualdad que atraviesa la estructura social, y en los depositarios de pesados “estigmas territoriales” que a su vez representan un componente y ordenador clave de la sociabilidad urbana.” (260-261)

Finalmente empleo la categoría de Identidad Social de Dubar, ya que permite concebir a lxs jóvenes como sujetos activos, con capacidad de agencia y en constante negociación con las configuraciones atribuidas por las diferentes instituciones en las que desarrollan su vida. También es propicio este concepto ya que este autor considera que la identidad no es lo que permanece idéntico en el tiempo, sino el resultado de una “identificación” contingente; la identidad es la diferencia, pero a su vez es la pertenencia común. En este sentido no hay identificación sin alteridad y las identidades tanto como las alteridad varían históricamente y dependen del contexto de su definición (2002:11). La identidad es “el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones” (1991: 111). Para este autor, la identidad es construida y reconstruida cada día en el interior del proceso de socialización. Las relaciones entre las identidades heredadas, aceptadas o rechazadas, y las identidad vivida, en continuidad y ruptura con las precedentes, dependen de los modos de reconocimiento y la legitimación de las instituciones y sus agentes. Las configuraciones de las identidades constituyen las formas relativamente estables y cotidianamente evolutiva de compromisos entre los resultados de esas dos transacciones con diferentes articulaciones.



### **Entre la vieja estancia y la toma de viviendas. Características del barrio El Martillo**

Para poder entender la complejidad de la trama de relaciones y significaciones que se forjan en este barrio en particular, es preciso contextualizarlo histórica y geográficamente. El barrio El Martillo forma parte de la ciudad de Mar del Plata, la cual es cabecera del Partido de General Pueyrredon. Este barrio se encuentra al oeste de la ciudad, a 6.5 km aproximadamente del centro comercial y administrativo, a 7 km de la zona portuaria, a casi 6 km del Hospital Interzonal General de Agudos "Dr. Oscar E. Alende" y del Hospital Interzonal Especializado Materno Infantil "Don Victorio Tetamanti". Está delimitado por las Avenidas Mario Bravo y Fortunato de la Plaza y la Avenida Jacinto Peralta Ramos y la Calle Udine; se pueden encontrar jardines de gestión privada y pública, una escuela primaria y secundaria de gestión pública, una Sociedad de Fomento, un Centro de Atención Primaria de Salud, un Centro de Integración Comunitaria, comedores barriales, Iglesias Evangélicas y gran variedad de pequeños comercios como bicicleterías, gomerías, panaderías, verdulerías, carnicerías, una farmacia, minimercados y almacenes. Actualmente existen 6 líneas de colectivos que conectan este barrio con otros barrios, el centro administrativo y comercial y la zona del Puerto, los cuales suelen pasar con una frecuencia de 30/40 minutos.

Para poder reconstruir la historia de este barrio tendré en cuenta tres hitos que me parecen los más relevantes: el loteo de una vieja estancia llamada "El Martillo" y la fundación de la Sociedad Fomento, el traslado de algunas familias de la Villa de Paso y la toma de casas sin terminar de construir por parte de vecinxs del barrio contiguo (barrio Pueyrredon) agrupadxs con el nombre "Los Sin techo".

Siguiendo a Nieto (2015), el barrio surge hacia finales de la década del cuarenta a partir de los loteos de la zona conocida como "El Martillo", nombre de una vieja estancia del lugar. Momento en el cual distintas familias obreras de bajos recursos se fueron embarcando en la "aventura finisemanal de 'levantar el rancho'" (Nieto: 2015; 5). En simultáneo, la sociedad de Fomento del Barrio fue fundada en 1949 según el Decreto Municipal 1387/66, estableciéndose así su radio de acción entre las calles: Av. Fortunato de la Plaza, por ésta a 146 (Udine), por ésta a Génova, por esta a Camino Viejo a Miramar, por ésta a Avenida Mario Bravo, por ésta a Victorio Tetamanti, por

ésta a Camino a Comandante Nicanor Otamendi, y por ésta a Av. Jacinto Peralta Ramos.

Gran cantidad de las viviendas actuales fueron edificadas durante el gobierno de Perón, gracias al “El Plan Evita” que otorgan préstamos del Banco Hipotecario; tal como lo testimonian los relatos de lxs primerxs vecinxs en asentarse en la zona:

“Todos los chalecitos estaban hechos por el Plan Evita. El nuestro también. Lo daban a pagar en treinta años. La casa donde estamos, también la hicimos en el tiempo de Perón” (Alfonso: 2004;54)

El segundo hito anteriormente mencionado es la relocalización de las familias que vivían en la Villa de Paso, ésta se conoce como El Plan de Viviendas Dignidad. En 1999 se crea el *Programa de Relocalización* mediante la Ordenanza 12719/99, y comienzan las gestiones no solo para contratar un préstamo, sino para modificar el presupuesto de gastos de la Administración Central.

El mapeo de la Villa Paso comenzó en 1998 y se extendió hasta 2004. Mapas, censos y registros que plasmarán las especificaciones sociales normales, que legitimarán la inscripción como *merecedor* de una *vivienda digna*. Sin embargo, los saberes técnicos y racionales, vinculados con las instituciones del saber dominante, contradijeron la voz del habitante y la práctica de habitar (censo realizado con 5 años de diferencia, la población había crecido mucho y no respetaban lo que les planteaban los vecinos) (Núñez: 2011)

El 23 de julio del 2003 es aprobado el Sub Programa Bonaerense *IX Dignidad*, destinado a “eliminar las viviendas insalubres y el hacinamiento”, instrumentado en esta ciudad bajo la modalidad del Convenio entre el Instituto Provincial de la Vivienda (IPV), la Municipalidad de Gral Pueyrredon y una Asociación intermedia (la asociación civil Trabajar); mediante el cual el IPV prestaba la asistencia financiera para construir 500 viviendas en distintos barrios de la ciudad (Las Heras, El Martillo, Don Emilio y Fortunato de la Plaza), 91 de ellas, destinadas al B° El Martillo. El proceso de relocalización provocó la ruptura de relaciones sociales, incluso en las familias que habitaban la misma manzana en el asentamiento, trasladándolas a distintos barrios y/o al mismo pero en diferentes años. De las 91 viviendas previstas ubicadas en el B° El Martillo, solo fueron relocalizadas 60 familias. Las obras del plan dignidad, fueron

paralizadas en el año 2007, a medio construir, por problemas de costos de la empresa constructora.

En cuanto al último hito, Tibaldi (2014), plantea que la zona donde se construyeron las viviendas para este traslado, tenía sus propios problemas urbanísticos y habitacionales; se encontraba cerca de un Arroyo, el cual con cada lluvia inundaba al barrio, así como también gran cantidad de familias que vivían en situaciones precarias. Lxs vecinxs movilizadxs de la zona, realizaron petitorios para el entubamiento y saneamiento de dicho Arroyo, la provisión de materiales para el arreglo de sus casillas y el registro de familias con integrantes discapacitadxs o con enfermedades graves. En Marzo del 2008, estxs vecinxs agrupadxs realizan un toma en las viviendas a medio construir abandonadas por la empresa constructora, toma que fue desalojada esa misma noche ante la presencia policial. El 15 de Enero se realizó la toma de las casas a medio construir en el predio, intentaron disuadir lxs distintos agentes del estado, con promesas como incorporarlos en un listado para futuras adjudicaciones de viviendas o como la inclusión en el plan *Habitat* que proveía de chapas y tirantes para mejorar las casillas. Pero nada esto logró convencer lxs, siguieron firmes en el acampe. Al mismo tiempo del acampe se alertó a vecinxs de la Villa de Paso sobre la ocupación de las viviendas que supuestamente eran para ellxs, prometidas hacía más de 2 años cuando se detuvieron las obras. El 17 de abril de 2009 se verifica el desalojo de las familias en una violenta jornada; fueron golpeadxs y arrastradxs a los móviles policiales niñxs, mujeres, personas mayores, periodistas y hasta el abogado de las familias, hecho que no tenía precedentes en la Provincia de Buenos Aires. La represión no sólo provocó la expulsión de los ocupantes con armas de fuego y gases lacrimógenos, sino que se extendió a gran parte del barrio, continuando la persecución de los desalojadxs por las calles del Pueyrredón con agentes de caballería, camionetas y patrulleros, desatando una verdadera batalla en las calles a la que se sumaron una multitud de vecinos enfurecidos por la brutalidad policial. Se realizó un informe socio habitacional confeccionado por el equipo dirigido por la Dra. Ana Núñez en el que se detalló la situación habitacional, económica y social de la fracción de población del B° Pueyrredón que realizó la toma. En dicho informe se pormenorizaron los detalles de la composición y condición socio-ocupacional de cada familia ocupante, con información sociodemográfica que concluía que el 100 % de las viviendas de las que provenían estas era inhabitable. Se pudo hacer visible la verdadera situación de las familias y finalmente, en base a la información

proporcionada por la profesional, se pudo demostrar la existencia de tierras fiscales factibles para la construcción de las viviendas solicitadas, con la participación en la misma de las cooperativas de trabajo locales. Finalmente el 10 de Junio del 2009 es aprobado por el Concejo Deliberante local la sesión de tierras para construcción de 41 viviendas en unos terrenos que lindan con el predio tomado y alrededor de un año después las familias obtienen su vivienda.

Con respecto a la situación actual del barrio, y teniendo en cuenta las entrevistas realizadas, podemos dar cuenta de un barrio que no se encuentra integrado. Por un lado observamos la parte “tradicional” del barrio, la zona que se constituyó en torno a la sociedad de fomento, tanto con créditos del plan Evita como viviendas como aquellas que se construyeron sin este, y por otro lado están las viviendas del plan dignidad, las del 15 de Enero, y casillas precariamente construidas. Como nos relata Mayra de 19 años, quien fue parte de la relocalización de la Villa de Paso en el plan de viviendas o también llamada por los habitantes de este barrio como “las casitas”

*“Mayra: Sí, o sea, nosotros por lo de la murga y todo eso vamos a todos lados, tenemos contacto de ir a todos lados, somos de ir a la escuela a tocar, en los eventos de la escuela, la sociedad de fomento, hemos ido un par de veces a la sociedad de fomento, al jardín que está ahí nomás al lado, a un par de cuadras, y... es como que vos decís: no, no es como El Martillo, son los de las casitas, es como que nos ven raro. Pero nosotros somos igual que ellos, nada más que vivíamos en otra condición y nos dieron una casa, tuvimos una ventaja.*

Luciana: ¿Eso es lo que vos sentís que se dice del otro lado?

*Mayra: Si, es lo que se escucha en realidad, porque yo voy a un colegio ahí que son todos de ese lado, ponele, y esta parte acá donde vivo yo eran pocos. Es más la diferencia de una sociedad marcada que las diferencias que hay en sí” (Mayra, 19 años)*

Esta misma división también es percibida por jóvenes que viven en la parte tradicional:

*“¿Ahora? hoy actualmente... no se, inseguro, más que nada por silencio, no es que no es tanta la inseguridad en tanto por ahí drogas y esas*

*cosas, sino son más como rateros, que al paso te roba, siempre que voy pasa algo, es bastante heavy, desde que están las casitas... ¿Viste que están las casitas? desde que fue toda esa gente ahí, como que se puso más feo, más peligroso, y todos los que vienen a robar del barrio son de ahí, van para ahí, y encima no hay mucha o sea, viste que hacen un recorrido los patrulleros y eso, pero es muy poco lo que hacen ahí, no hay mucha policía, no se ve (...) la gente del barrio como que se sentía invadida, eso.” (Alicia, 24 años)*

Alicia caracteriza la zona en la que vive plantea lo siguiente, en términos de homogeneidad y normalidad:

*“Son casas lindas en general de tamaño regular digamos, de una familia normal digamos, mediana. Tampoco no lujosas, ni nada, pero medio, término medio digamos” (Alicia, 24 años)*

*Leo: se desbarató todo en este último tiempo, con el tema de estos negros de acá, así que, qué sé yo, ya nos la veíamos venir igual, sabíamos que venía el kilombo y fue así, ahora dentro de todo se está calmando un poco (...) justamente con esta parte nueva de las casitas nuevas, de allá para allá son ellos, y nosotros somos de las casitas nuevas para aca, simple. (...) yo con la villa no tengo que, ni idea, ni cabida, a mi no me gusta esos lados, conozco gente de la villa, pero no me interesa pisar por ahí*

Luciana: ¿le cambiarías algo a tu barrio?

*Leo: y... sí, esa parte, sacarle toda esa villa y que no esté más, pero no se puede, es lo que hay” (Leo, 24 años)*

Siguiendo las entrevistas observamos que se generó una fuerte polarización entre la parte “tradicional” y “las casitas”, donde la construcción del otro está impregnada de carga negativa, en términos de nosotrxs/ellxs; donde lxs otrxs, lxs recién llegadx fueron quienes desencadenaron la inseguridad, los robos y la sensación de peligro; la parte tradicional del barrio marca distancia, diferenciación y establece límites que les

permita diferenciarse en un nosotrxs homogéneo, “normal”, seguro . (Segura: 2005) Lxs recién llegadxs también perciben esta diferenciación, no se sienten parte del barrio. Por lo tanto el barrio no solamente está segregado espacialmente con respecto al resto de la ciudad de Mar del Plata, sino que también se da un proceso de diferenciación con lxs recién llegadxs, estableciéndose *espacios diferenciales* de cohabitación. (Silva: 1998)

### **¿Quiénes son lxs jóvenes de El Martillo? Identidades en tensión**

Entendiendo a la juventud como una categoría social, la cual no es permanente sino variable en el tiempo y los contextos a los que estemos haciendo referencia, retomando a Dubar y a partir de lo expuesto anteriormente en torno a la historia de El Martillo me pregunto ¿cómo es la identidad social de lxs jóvenes que viven en este barrio? ¿cuáles son sus particularidades? ¿existen diferencias entre habitar en una parte del barrio y en otra?

Al abordar la identidad como el resultante siempre provisorio de dos procesos heterogéneos que se dan en simultáneo: uno relacional (las identidades atribuidas y/o asumidas a partir de procesos de socialización en diferentes instituciones) y el otro biográfico (las transacciones entre la identidad atribuida/heredada y la deseada o reivindicada). (Kossoy: 2009; Dubar: 2001) comenzaré por analizar la identidad heredada de estos jóvenes a partir del recorrido vivencial por tres instituciones diferentes: escolarización, el ingreso al mercado de trabajo y la ubicación dentro del barrio.

Con respecto a la escolarización, de los casos entrevistados solo lxs padres/madres de uno de lxs entrevistadxs terminaron el secundario, el resto de los padres y madres no culminaron sus estudios secundario ni realizaron estudios superiores. Sin embargo todxs lxs jóvenes entrevistadxs terminaron el secundario o lo están terminando, podemos entender esto en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, en la que se determina la obligatoriedad de la educación secundaria; así como también las políticas para la finalización de la misma, como en el caso del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES).

Sin embargo, a pesar de acceder a la educación secundario, no todas las instituciones educativas son iguales ni preparan de la misma forma a lxs jóvenes tanto para el ingreso

a estudios superiores como para el acceso al mundo del trabajo. lxs tres jóvenes que viven en el la parte tradicional terminaron el secundario o lo están terminando en escuelas católicas consideradas con un “mejor nivel” que las escuelas públicas del barrio; por otro lado de las jóvenes que viven en “las casitas” una culminó sus estudios en el FINES del Centro Integrador Comunitario (CIC) del barrio, otra lo está realizando en la misma modalidad y la tercera está en el último año de la escuela secundaria asistiendo a la escuela secundaria pública del barrio. Continuando la idea de Gvitz (2009) podríamos caracterizar que el sistema educativo argentino se encuentra fuertemente diferenciado entre las escuelas de formación básica y manual y aquellas que preparan a los jóvenes para la Universidad. El sector social de origen de lxs jóvenes determina fuertemente en el segmento educativo en que se encontrará; circuitos educativos más cortos y/o de menor calidad abiertos para quienes proviene de sectores más pobres que luego ocuparían empleos vinculados al trabajo manual sin toma de decisiones, y en el otro extremo, circuitos educativos largos y de excelencia que brindaban fuerte formación teórica a los sectores más altos de la escala social para ocupar puestos de dirección y toma de decisiones (Sendon: 2013). Así lxs jóvenes de sectores populares o marginales es muy probable que se vuelquen al primer tipo de circuito, mientras que aquellos que provienen de sectores sociales medios o altos asistan a escuelas como que les brinde preparación para carreras universitarias.

En este contexto el título de nivel medio ya no garantiza tener un buen empleo, ni siquiera un empleo. La expansión de la escuela secundaria, así como el debilitamiento de las instituciones educativas y de sus marcas en términos socializadores y la persistente precariedad del mercado laboral, constituyen hoy elementos sociales claves para entender la pérdida de valor de esa credencial. Así, esa credencial se ha constituido en el requisito mínimo para acceder a empleos de calidad, “necesaria pero no suficiente”. A ello se suman las desigualdades en torno al “valor” de la credencial del nivel medio en las trayectorias laborales posteriores. Existe evidencia de que a quienes más les cuesta “hacer valer” el título de nivel medio en el mercado de trabajo, es a los que provienen de hogares con menos recursos o menos capital educativo (Jacinto 2013).

En cuanto al acceso a la educación superior, dos de lxs jóvenes del barrio “tradicional” empezaron sus estudios en la UNMdP, luego una de ellxs los continuó en un Instituto Superior de Formación Docente y el tercer caso planea estudiar Ingeniería en Sistemas cuando culmine el secundario. A diferencia de los tres casos de “las casitas”, dos

plantean que les gustaría estudiar algo más, pero hacen referencia a cursos que les permitan la inserción laboral

*“Adriana me cuenta que planea hacer un curso de farmacia porque quiere conseguir un buen trabajo”* (Notas de campo, Octubre 2018)

La inserción laboral de los jóvenes ha dejado de ser un “estado” (pasaje de la educación al empleo) para ser un largo proceso de “transición laboral” (Jacinto y Millenaar: 2009). A diferencia de lo que ocurría con los jóvenes de principio del siglo XX, donde la integración de las generaciones jóvenes a la sociedad era imaginada colectivamente como una secuencia de pasos institucionalizados, especialmente canalizada a través de las instituciones educativas y de las ligadas al mundo productivo. Salir de la escuela, desarrollar algún nivel de formación, ingresar en un empleo y construir una carrera profesional a partir de allí eran los hitos de ese proceso. El pasaje a la adultez, entonces, se caracterizaba como la salida del hogar de origen, y la asunción de responsabilidades laborales y de reproducción familiar. Hoy esos hitos se desdibujan. En lo que concierne al paso al empleo, ingresar al mercado de trabajo no puede considerarse como un “momento” ya que es un largo y complejo proceso hacia un empleo estable, si es que finalmente éste llega configurando una transición más o menos larga, más o menos calificante. Esta reconfiguración va dejando nuevas generaciones en situaciones de vulnerabilidad en relación al mercado de trabajo, en particular a los jóvenes provenientes de hogares pobres. (Jacinto y Millenaar: 2009). En el caso de que se acceda a tener un trabajo generalmente son relaciones laborales precarias, informales, inestables, de insuficiente remuneración, con niveles de exigencia física. Sus trayectorias laborales ya no son lineales. Sino transitan entre pasajes del empleo al desempleo, y viceversa, del empleo a la inactividad, y aún pasajes del empleo a otro empleo de diferentes condiciones y niveles de precariedad.

Todxs lxs entrevistadxs consideran que la formación permite el desarrollo y crecimiento personal, “ser alguien”, así como la inserción en el mercado de trabajo. Ya que los estudios permitirían acceder a puestos de trabajo considerados como “un buen trabajo” o como “trabajo ideal” para ellxs.



*“quiero después estudiar algo para ser alguien, no se. Estudiar para ser alguien”* (Raquel, 21 años)

“Luciana: y para conseguir ese trabajo ¿qué tendría que pasar?  
Leo: y, ponerme las pilas en el estudio” (Leo, 24 años)

*Para poder acceder a este (buen trabajo) dice que es necesario terminar el secundario y hacer cursos para estar formada.* (Adriana 23 años. Notas de campo, Octubre 2018)

Solo un caso no se encuentra trabajando, aunque manifiesta deseos de hacerlo. El resto de lxs jóvenes trabajan en atención al público, hotelería, tareas de cuidado y limpieza y como contraprestación a un plan percibido. Sus inserciones en el mercado de trabajo, fueron fragmentarias, precarias y no estables, solo una de las entrevistas se encuentra trabajando en blanco, con aportes jubilatorios, pero solo tiene la mitad de la jornada “blanqueada”

Finalmente, si bien existen diferencias entorno a sus recorridos escolares e inserciones laborales, damos cuenta que en la construcción de su identidad como jóvenes existen puntos en común. Entendiendo la identidad social como una instancia de lucha, negociación y tensión entre sus vivencias biográficas y las experiencias vitales, la identidad de lxs jóvenes del Martillo entra en tensión con la figura hegemónica prevaleciente en el sentido común de una persona joven como aquella vital y con energías, que estudia y tiene miras al futuro, ya que comparten con esta idea de juventud, y se consideran a sí mismxs como jóvenes, esbozan que no siempre tienen esta energía característica. Así también como cuando observamos las actividades que realizan a lo largo del día a comparación de las tareas que dicen que realiza una persona joven, estas corresponden a la idea de “juventud hegemónica” (Margulis y Urresti: 1998)

*La palabra juventud la asocia con un grupo de jóvenes, con tener pilas, ganas de vivir, con proyectos, alegre, libre. Una persona joven puede ser de espíritu o de edad. De espíritu joven puede ser una señora grande, ella conoció a una viejita que venía de pileta y tenía*

*mucha ganas de hacer cosas, de vivir, tenía proyectos y pueden haber personas jóvenes de edad, pero que no tengan ese espíritu, como ella. (...) Un persona joven va a la escuela, almuerza, limpia, hace la tarea, duerme la siesta, mira mucho el celular, el fb, el wapp, está muy pendiente de quien subio un a foto o quién escribió algo (Adriana 23 años. Notas de campo, Octubre 2018)*

*“Tiene mas energia mas positividad capaz, más esperanza, más voluntad, eso” (Alicia, 24 años)*

*eh... y ser joven es no precisamente la edad, sino sentirse bien y con ganas de hacer cosas, no estar decaído, haciendote el viejo: no, no tengo ganas estoy cansando. No, es cagarse de risa, pasarla bien, sentirse bien. (Leo, 24 años)*

*“De... siento que... puede no se, siento que tiene que trabajar y estudiar, eso creo que es fundamental, pero sino cada uno decide no? pero creo que algo tiene que hacer, lo digo yo que soy vago asi que imaginate (risas) (Federico, 17 años)*

## **Conclusiones**

La particularidad histórica y geográfica del barrio nos permitió entender la complejidad del entramado social y simbólico donde estxs jóvenes se insertan; donde lxs jóvenes que viven en la parte tradicional del barrio eligen escuelas por fuera del mismo, quizás con la esperanza que una mejor formación les brinde mejores herramientas para su inserción en el mundo adulto, también podríamos esbozar que lo hacen para poder diferenciarse de lxs otrxs, lxs de las casitas. Por otro lado, quienes viven en el plan de viviendas tuvieron un gran salto, en comparación con sus padres/madres al haber podido terminar o estar terminando sus estudios secundarios, sin embargo la continuidad de su escolarización no está garantizada, ya sea por haber tenido que insertarse tempranamente en el mundo laboral o la crianza de sus hijxs.

Para finalizar, cuando observamos la juventud hegemónica expuesta, queda pendiente el desentrañamiento de las siguientes preguntas: ¿Esta es una identidad a la que aspiran acceder? ¿Cómo impacta esta juventud hegemónica y homogénea a su propia estructura

identitaria? ¿Tiene el mismo grado de repercusión para lxs jóvenes del sector “tradicional” que para lxs de “las casitas”?

### **Bibliografía**

ALFONSO, JULIO (2004): Barrio “El Martillo”. Recuerdos con futuro. Mar del Plata: Ediciones Suárez.

BAEZA RODRÍGUEZ, M. A. (2002) De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Concepción. Universidad de Concepción.

BOURDIEU, P. (2002) “LA JUVENTUD NO ES MÁS QUE UNA PALABRA” En “*Sociología y Cultura*”, Grijalbo, México.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J-C. (1996) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza , México D.F. Fontamara

BRUNET, I., PIZZI, A. (2013) “LA DELIMITACIÓN SOCIOLÓGICA DE LA JUVENTUD”, Última Década, Nro 38. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19528518002>. Consultado en Noviembre 2017

CRAVINO, M. C. (2013) “Transformaciones urbanas y representaciones sociales de la ciudad en el Área Metropolitana de Buenos Aires de las últimas décadas” en Seminario Internacional A Cidade Neoliberal na América Latina: desafios teóricos e políticos. Río de Janeiro, 6, 7 y 8 de noviembre de 2013 IPPUR/UFRJ.

DUBAR, C. (1991) La socialisation: construcción de identités sociales et professionnelles. París: Armand Colin.

DUBAR C. (2002). *La crisis de las Identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ballaterra.

ELORZA, A. (2016) Segregación residencial socioeconómica y la política pública de vivienda social. El caso de la ciudad de Córdoba (Argentina). Revista Cuaderno urbano, N°20,71-94.

GVIRTZ, S. Y OTROS (2009) La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Cap. 2 ¿cuándo se invento la escuela?

HIRIGOYEN, M. A. (2012) La construcción social de las juventudes. Una aproximación desde la Sociología de la Cultura. PsicoPediaHoy. Disponible en: <http://psicopediahoy.com/construccion-social-juventudes-sociologia-cultura/>.

Consultado en Agosto 2019

JACINTO, C. (2013) La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. Propuesta Educativa Número 40 – Año 22 – Nov. 2013 – Vol 2 – Págs 48 a 6  
[http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/78.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/78.pdf)

JACINTO, C y MILLENAAR, V. (2009) ENFOQUES DE PROGRAMAS PARA LA INCLUSIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES POBRES: LO INSTITUCIONAL COMO SOPORTE SUBJETIVO. ULTIMA DÉCADA N°30, CIDPA VALPARAÍSO, PP. 67-92.

JACINTO, C y MILLENAAR, V. (2013) Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisorias en las trayectorias de jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo? . Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades UNMdP. N° 2 año 2013. pag. 65-90.

KESSLER, G. (2012) Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 22 (1), 165-197. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852012000100007](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100007) Consultado en Julio del 2019

KOSSOY, A (2009). La construcción de la identidad social: cuestiones metodológicas para su análisis. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-062/1169> Consultado Julio 2019

KOLDORF, A, DE CASTRO, R. Y LÓPEZ TESSORE, V. (2008). El barrio como espacio de interacción social. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas

LOMNITZ, CLAUDIO (2002), “Identidad”, en Carlos Altamirano (dir.), Términos críticos de sociología de la cultura, Paidós, Buenos Aires

MARGULIS M. Y URRESTI M. (1998) LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA CONDICIÓN DE JUVENTUD. En H. Cubides; M. Laverde y C. Balderrama (Ed.). *Viviendo a Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre.

MEJÍA NAVARRETE, J. (2002) Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú Lima. Fondo editorial de la Facultad de Cs. Sociales, Universidad Mayor de San Marcos.

NIETO, AGUSTIN (2015): *Vida asociativa al ras del suelo en una aldea Peronista activismo obrero y popular en Mar del Plata, 1943-1955*. Revista Páginas / año 7 – n° 14 / ISSN 1851-992X / pp. 41-61 / 2015. Disponible en: <http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas>. Consultado en Junio del 2018

NÚÑEZ, ANA (2011): Las moradas del olvido... como tragedia y Las moradas del olvido... como farsa, en: Núñez, Ana y Ciuffolini (comps.), *Política y territorialidad en tres ciudades argentinas*. Buenos Aires: El Colectivo.

SABATINI, F. Y CÁCERES, G. (2004). Los barrios cerrados y la ruptura del patrón tradicional de segregación en las ciudades latinoamericanas: el caso de Santiago de Chile. En Cáceres y Sabatini (Eds.) *Barrios Cerrados en Santiago de Chile: entre la exclusión y la integración residencial*. Santiago, Chile: Lincoln Institute of Land Policy e Instituto de Geografía.

SANTILLÁN CORNEJO, A. (2015) “El imaginario social como campo de disputas por la significación de la segregación urbana”. En II Seminario Internacional sobre Teoría Urbana 18-20 de febrero de 2015, Universidad Nacional de Colombia.

SARAVÍ, G. (2008) *Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México*. *Eure*, XXXIV (103): 93-110.

SARAVÍ, G. (2009) *Transiciones vulnerables*. México, D.F.: CIESAS.

SEGURA, R. (2006) *Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico*. Cuadernos del IDES, 9.

SEGURA, R. (2012) Elementos para una crítica de la noción de segregación residencial socioeconómica: desigualdades, desplazamientos e interacciones en la periferia de La Plata. *Revista Quid* 16 , 2: 106-132.

SCRIBANO, A. (2008) El proceso de investigación social cualitativo. Buenos Aires. Prometeo

TIBALDI, C. (2014): Tesis de grado “*La invisible construcción de la violencia. Estudio sobre un proceso de toma y desalojo de viviendas en la ciudad de Mar del Plata, 2009.*” UNMP

SILVA, A., (1998): Imaginarios urbanos (Cultura y comunicación urbana). Tercer Mundo. Santa Fe de Bogotá.

SENDÓN M. A.(2013) Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación Propuesta Educativa Número 40 – Año 22 – Nov. 2013 – Vol 2 – Págs 8 a 31  
[http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/76.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/76.pdf)

## La inscripción territorial de las prácticas de gobierno de la(s) infancia(s)

Remondetti Lucila

### Introducción

Este trabajo presenta algunos resultados obtenidos en el marco del Trabajo Final de Grado para optar por la Lic. en Sociología donde analicé la institucionalización del enfoque de derechos, las clasificaciones institucionales y los sentidos que agentes estatales municipales ponen *en juego* al establecer prácticas territoriales hacia niños/as y adolescentes de un barrio periférico y popular de la ciudad de Villa María, Córdoba, cuyos datos fueron obtenidos durante el trabajo de campo sostenido entre los años 2012-2015.

El recorte que aquí presento busca compartir cómo, los avances de la investigación fueron mostrando el entramado de tensiones prácticas que se configuraron a partir de la descentralización que la normativa confiere a las transformaciones institucionales y administrativas de lo estatal. Descentralización que, legalmente, supone una fortaleza en las definiciones de las acciones, pero que, en nuestro recorte analítico, se fue transformando en una debilidad que se alejaba de la idea de garantizar condiciones de igualdad para *la infancia*.

El abordaje teórico-epistemológico pretendió articular miradas y conceptos propios de la sociología recuperando la propuesta general estructural-constructivista de la teoría bourdieuseana por un lado, y por otro, las discusiones y categorías del campo de estudios de la(s) infancia(s) que permitieron problematizar la producción de desigualdades sociales de un grupo de edad en relación con la clase social.

Los antecedentes se relacionan con una trayectoria de prácticas de investigación y extensión/intervención territorial sostenidas junto a niños/as<sup>1</sup> desde dónde, el diálogo

---

<sup>1</sup> Estos procesos se inscriben en proyectos de investigación más amplios integrados por docentes, graduados y estudiantes de la UNVM: “Prácticas de clases populares en contextos de pobreza” correspondiente al periodo 2012-2013, dirigido por la Mgter. Paula Pavcovich; “Estrategias de reproducción social e infancia(s). Experiencias de niñas, niños y adolescentes de clases populares” correspondiente al periodo 2014-2015, dirigido por la Mgter. Paula Pavcovich; “Condiciones, disposiciones y experiencias de niñas, niños, y jóvenes adolescentes de clases populares” correspondiente al periodo 2016-2017, dirigido por la Mgter. Paula Pavcovich; actualmente en curso “Condiciones de producción de disposiciones y experiencias infanto-juveniles en barrios periféricos populares” correspondiente al periodo 2018-2019, dirigido por la Mgter. Paula Pavcovich.

construido junto a ellos/as, los recorridos por el territorio, la narración de sus experiencias y la objetivación de las condiciones de vida de las familias evidenciaron, por un lado, la presencia de una asimetría entre adultos/as-niños/as y adolescentes que legitima diversas formas de dependencia y subordinación -de clase y edad- sobre el mundo infantil (Pavcovich, 2014); y por otro, observamos, que en estos territorios las experiencias y trayectorias de vida probables de los/as niños/as y adolescentes se encuentran inmersas –material y simbólicamente- en un panorama de desigualdades asociadas a segregaciones y exclusiones.

De aquí se desprende, por lo tanto, una problematización que me llevó a colocar la mirada en las prácticas de Estado e instituciones públicas que intervienen en relación a la cuestión infantil a nivel municipal, sabiendo que, en los últimos 25 años el proceso de cambios normativos vinculados a la ampliación de derechos de niños/as y adolescentes, al considerarlos/as “sujeto de derechos” y en tanto dispositivo estatal legitimado, debería ser considerado como referencia para la implementación de políticas, programas y/o intervenciones destinadas a la(s) infancia(s).

Para ello, no sólo profundicé en los procesos históricos-sociales que devino en las transformaciones legislativas e institucionales de las prácticas burocráticas-administrativas, sino que, además, partí de considerar que la administración estatal de la(s) infancia(s) está atravesada por relaciones sociales -de clase, de género, étnicas, etarias- (Llobet, 2014) y de poder -nociones y creencias, categorías y clasificaciones- que agentes institucionales construyen acerca de los/as destinatarios/as de sus prácticas: niños/as y adolescentes, familias y espacios barriales, siendo lo que se establece a nivel formal en las normativas pasible de ser interpretado de diversas maneras por quienes son los/as encargados/as de su aplicación.

Estas preocupaciones emergentes desde el trabajo comprometido en los territorios, configuran la construcción de un vínculo complejo con los/as niños/as para quienes venimos de la universidad, ya que supone re-pensar nuestras prácticas y producciones académicas que, en este caso, parten de explicar y comprender leyes, agentes institucionales, procesos y contradicciones no sólo para objetivar el conocimiento sino

---

Y en prácticas de extensión e intervención enmarcadas en el Centro de Educación Popular para la Infancia y Adolescencia (CEPIA) que suponen un compromiso *político* con la problemática y además aportan un plus interpretativo a la producción de conocimiento. Desde el año 2011 venimos desarrollando en un barrio talleres y experiencias educativas no formales dirigidas a niños/as ancladas en la lógica de la Educación Popular y, entre los años 2014-2017, en otro barrio, llevamos adelante prácticas de intervención -también desde la Educación Popular- en un espacio curricular de la escuela primaria.



también en pos de una transformación de estas realidades. Cuestiones no menores, cuando uno se interroga qué investigar, por qué y para qué, desde dónde y un hacia dónde.

### **Habitar un barrio popular**

Villa María es una ciudad del centro de la provincia de Córdoba, Argentina, cabecera del departamento General San Martín, que se encuentra a 146 km al sudeste de la ciudad de Córdoba. Según el Censo Nacional del año 2010, cuenta con un total de 79.946 habitantes. Es la tercera localidad de importancia de la provincia, luego de la capital y la ciudad de Río Cuarto; presenta una población infanto-juvenil de 0 a 18 años de 23.028, es decir, el 28.8% de la población total y; cuenta con 27.001 hogares, de los cuales 1.086 posee al menos una Necesidad Básica Insatisfecha (NBI).

En trabajos previos, hemos identificado que, el barrio ocupa un lugar central en la organización de la vida cotidiana de las familias, y por ello, de acuerdo con Pavcovich (2012), los entendemos como espacios habitados que sirven de soporte territorial a las prácticas estratégicas de las familias. El territorio entonces puede ser interpretado como un marco compartido en el que se articulan tiempos y espacios con sentidos diferentes interrelacionados en una trama simbólica común, pero debe también ser analizado como configuración para explicarlo conjuntamente con su relación a una totalidad que lo contiene.

En este sentido, en cada territorio en particular pueden apreciarse configuraciones históricas y diversidades de relaciones sociales aun cuando las condiciones de vida de las familias que los habitan sean más o menos homogéneas. De aquí, que configurar un mapeo de estas situaciones supone pensar en una perspectiva de análisis que ponga acento en las complejidades y heterogeneidades porque nos permite discutir el carácter muchas veces homogéneo con que se suelen caracterizar las periferias urbanas y ciertas formas espaciales de la pobreza (Chaves, 2015) y la importancia de señalar la singularidad de los sectores populares en Villa María.

Una primera aproximación a los datos que caracterizan las familias del Barrio en cuestión daría cuenta de posiciones subordinadas que sus habitantes ocupan en el espacio social en relación a otros barrios de la ciudad e incluso a otras ciudades medias<sup>2</sup>.

Se encuentra ubicado en el sector noroeste de la ciudad de Villa María, circunscripto entre dos límites definidos por las redes viales al norte y al sur. Fue considerado uno de los vecindarios más postergados de la ciudad respecto a la prestación de servicios (aunque en los últimos años, esta situación ha ido cambiando debido a mejoras en obras públicas).

En términos poblacionales, es necesario distinguir diferentes momentos que aluden, por un lado, a la implementación de dos etapas de un plan social de viviendas municipal y, por otro, en el año 2009, se produjo un proceso de ocupación de tierras que luego fueron urbanizadas por el mismo municipio.

Así, aun cuando las condiciones de infraestructura fueron paulatinamente mejorando en el barrio, existe una distribución desigual de estos recursos y una apropiación diferencial de los mismos por parte de los vecinos que nos permite caracterizarlos principalmente como grupos de pobres estructurales y, en menor medida, como grupos sociales medios bajos.

Este espacio, está constituido por un total de 1045 habitantes. De ellos, un 46% pertenece a la franja etaria que se extiende desde los 0 hasta los 18 años de vida, evidenciando una fuerte presencia de población infanto-juvenil.

Si bien sus condiciones habitacionales no son uniformes y aun cuando no encontramos un alto índice de déficit habitacional, las diversas situaciones de las viviendas no logran condiciones óptimas de habitabilidad en tanto presentan limitaciones constructivas, de conexión a servicios o de hacinamiento.

Respecto a los tipos de ingresos monetarios, se observa que en general las viviendas combinan 3 tipos de ingresos principales: a través del trabajo, por jubilaciones o pensiones, y por la AUH. Si bien los/as trabajadores/as presentan situaciones de precariedad e inestabilidad, creemos importante destacar que el 79% de los ingresos

---

<sup>2</sup> Para ello, utilizamos una base de datos producto de un censo barrial, donde recuperamos índices respecto al capital económico reconstruido a partir de las variables de vivienda: propiedad y calidad de su construcción, acceso a servicios públicos, ingresos monetarios y no monetarios; y al capital cultural a través del acceso a la educación formal e informal. Los datos obtenidos fueron trabajados con el programa estadístico informático SPSS (StatisticalPackageforthe Social Sciences).

monetarios provienen de las estrategias laborales y que, en ese sentido, la Asignación Universal por Hijo viene a equiparar las desventajas de niños/as y adolescentes cuyos padres y/o madres sostienen trabajos informales.

En relación a la escolaridad (capital cultural) el 95,4% de niños/as entre 3 y 11 años se encuentran asistiendo a un establecimiento educativo, mientras que los/as adolescentes de 12 a 15 años asisten en un 93,4%. Sin embargo, en el rango que va desde los 16 a los 18 años de edad, el porcentaje cae fuertemente a un 54,2%, lo que corrobora el brutal desgranamiento en el nivel secundario por parte de los/as adolescentes y la consecuente reproducción del capital escolar en relación a la trayectoria de los adultos del barrio<sup>3</sup>.

Estas situaciones, que producen experiencias posicionadas y significadas de los/as niños/as, adolescentes -y familias- *“operan sobre determinadas maneras de ver y estar en el mundo, ajustando (más no determinando) disposiciones a actuar más de una manera que de otra, desde un complejo proceso de socialización que se hace cuerpo, aunque no de manera total ni mecánica”* (Pavcovich, 2016).

Aproximarnos a estas características, nos permitió situar objetivamente las posiciones de los/as niños/as y adolescentes del Barrio -y de sus familias- para comprender luego, los significados que fundamentan las prácticas que agentes estatales municipales despliegan hacia ellos/as en el territorio.

### **Algunas aproximaciones teóricas**

Como introducía más arriba, el abordaje teórico-epistemológico de nuestro trabajo partió de recuperar la teoría general de Pierre Bourdieu, quien propone dos dimensiones de análisis de la realidad social (explicativa y comprensiva)<sup>4</sup> a través de la doble existencia de lo social: las condiciones objetivas (lo social hecho cosa) y las condiciones subjetivas (lo social hecho cuerpo), lo cual nos permitió evidenciar “el sentido de las prácticas” de los/as agentes estatales municipales poniendo en tensión al agente social

---

<sup>3</sup> Se observó que, dentro del grupo etario que se extiende desde los 19 a 30 años, el 43,1% poseen el secundario incompleto, el 19,6% el primario completo, el 13,7% el secundario completo y el 6,4% el primario incompleto. Es decir, la mayoría finalizó el nivel primario, pero no continuó o no terminó el nivel secundario.

<sup>4</sup> El *“modo de pensamiento relacional que, rompiendo con el modo de pensamiento sustancialista, conduce a caracterizar todo elemento por las relaciones que lo unen a los otros en un sistema, y de las que obtiene su sentido y su función”* (Bourdieu, 2007: 7).

(en cuanto agente socializado) que produce las prácticas y a su proceso de producción (Bourdieu, 1997).

El fundamento de este cruce más epistemológico que metodológico, se funda en un punto de vista estructural-constructivista, que implica romper con la mirada que concibe la realidad social como producto de interacciones espontáneas, originadas en las propiedades inmanentes de los individuos, en oposición a la construcción de los puntos de vista -que posicionados en el espacio social general- producen mayores o menores probabilidades de interacciones entre determinadas clases, teniendo presente que en la(s) condición(es) de niños/as y adolescentes asumen experiencias sociales acordes a los clivajes que las sostengan (condiciones materiales de existencia, de género, étnicas, etarias, etc.) (Pavcovich, 2018).

Para nuestro análisis, que supuso acercarnos a las tensiones, posiciones, perspectivas e interpretaciones que supone el proceso de institucionalización de los derechos de niños/as y adolescentes en el plano local, centrándonos en las prácticas de los agentes estatales municipales, desandar la noción de Estado se constituyó en un foco de interés central, en tanto, nos remitía develar sus *efectos prácticos* sobre la vida de niños/as y adolescentes ubicados en situaciones de desigualdad social.

Para ello, recuperamos la noción de *campo estatal*, entendido como un espacio estructurado de relaciones de fuerza y de sentido que no puede ser comprendido como un todo homogéneo, de aquí la importancia de evidenciarlo como *campo* (Bourdieu, 1999), como “*un conjunto de campos administrativos o burocráticos (a menudo bajo la forma empírica de comisiones, oficinas y consejos) dentro de los cuales agentes y categorías de agentes, gubernamentales y no gubernamentales, luchan por esta forma peculiar de autoridad que consiste en el poder de mandar por medio de la legislación, regulaciones, medidas administrativas (subsidios, autorizaciones, restricciones, etc.), en suma, todo lo que normalmente ponemos bajo el rubro de las políticas de estado como esfera particular de prácticas*” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 168). El Estado se constituye así, como una red de relaciones (de posiciones, poder y autoridad) pero también como una construcción simbólica de dominación, en tanto porta “la fuerza de lo estatal” mediante la palabra autorizada, legítima y oficial.

Análiticamente, dividimos el abordaje de lo *estatal* en dos dimensiones: como espacio jurídico-normativo y como espacio burocrático-administrativo (Bourdieu, 2001), ambos, desde sus autonomías relativas capaces de producir e imponer determinadas

categorías de pensamiento y formas de clasificación social dominantes. Partimos de que las leyes no suponen una aplicación mecánica ni ingenua por quienes las definen y las administran, ni tampoco una transformación inmediata. Más bien, la legalidad es utilizada *estratégicamente* según *intereses* en disputa.

Asimismo, al espacio burocrático-administrativo lo entendemos además como un complejo sistema de relaciones sociales y de poder compuesto por múltiples y diversas burocracias, por distintos agentes y grupos sociales, y por diferentes lógicas de funcionamiento (Muzzopappa y Villalta, 2009), desde donde se elaboran diversas modalidades de intervención sobre niños/as y adolescentes que emergen de complejos procesos de negociación, imposición, disputas, y también de aceptación, contestación y resistencia por la autoridad y el poder de monopolizar áreas de acción y posiciones. Esto fue fundamental para observar cómo la administración de la(s) infancia(s) se encuentra atravesada por disputas y tensiones entre la intersección de distintos niveles estatales: nacional, provincial y municipal y, dentro de cada fracción de nivel respecto a la forma de abordar un mismo territorio o una misma problemática. Por ejemplo, en la relación municipio-provincia (y luego al interior del municipio), se van jerarquizando posiciones que diferencian formas de incidir en las intervenciones destinadas a la(s) infancia(s); teniendo en cuenta, también, la historia objetivada en el Estado tanto en los dispositivos jurídicos, como en los programas y los cuerpos administrativos, delimitando una especie de *sentido práctico estatal* que prescribe ciertas maneras de actuar<sup>5</sup>.

Así, lo que se presenta, es un problema de relaciones de fuerza y de sentido que deben analizarse en perspectiva *histórica* de los/as agentes como el resultado de estructuras objetivas y subjetivas, reconstruyendo las *condiciones sociales* de producción de las prácticas de estos/as agentes estatales municipales. Por ello, metodológicamente abordé sus posiciones y trayectorias<sup>6</sup> como una serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo/a agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu, 1997).

---

<sup>5</sup> En el marco de estos encuentros y desencuentros, en ocasiones, las diversas interpretaciones de la ley, generan enfrentamientos sobre las incumbencias de acción que desvanecen la noción de *integralidad*, lo que lleva a que las decisiones y las acciones hacia niños/as y adolescentes se ajusten, en última instancia, a las herramientas teóricas hechas cuerpo y pensamiento que los/as agentes han internalizado en el marco de un paradigma que desdice la posición de niños/as y adolescentes como sujetos de derecho.

<sup>6</sup> Esta noción de trayectoria se constituyó en un concepto explicativo del por qué los agentes actúan como actúan, sus condiciones de producción, y aun cuando uno no intenta culpabilizar sus acciones, sí por estar posicionados en el Estado son interpretados con un grado de responsabilidad y poder en tanto imprimen, con sus prácticas nociones de sanción, aprobación -o no- sobre la vida de otros sujetos y delimitan el accionar institucional favoreciendo ciertas prácticas y opacando otras.

Sumado a esto, Fraser (1991) afirma que las prácticas institucionales se relacionan con el conjunto de necesidades y sujetos que, en una sociedad y en un momento histórico particular, es construido como prioritario y legítimo para intervenir. En este sentido, no fue menor revisar también, los modos en que la(s) infancia(s) son representadas en y por la institución estatal, sobre todo cuando, las nuevas normativas, imprimen otras maneras de abordarlas. Es decir, según qué necesidades se definan y cómo se satisfagan se generarán posibilidades u obstáculos en la ampliación de derechos.

Finalmente, el territorio cobra un eje de análisis fundamental, debido a que, junto con la sanción de la Ley Nacional N° 26.061 y la oficialización del paradigma de los derechos, se produjo una reconceptualización del conjunto de intervenciones y relaciones generacionales que deben dirigirse a niños/as y adolescentes, tomando el anclaje territorial y en particular la proximidad, un eje central en las modalidades de *gobierno* (Santillán, 2011). Esto complejiza el análisis de las prácticas sociales en *estado de infancia*, que pudo operacionalizarse en nuestro trabajo, en la tensión que supone *el/la niño/a de las condiciones de vida* con *el/la niño/a del gobierno de las poblaciones* (políticas, instituciones, programas, planes) (Llobet, 2014).

La categoría “*niño/a de las condiciones de vida*” permite considerar una variedad de elementos que caracterizan los contextos materiales y simbólicos de la(s) infancia(s) de clases populares, que incluyen *limitaciones* conformadas por la estructura patrimonial de las unidades domésticas (volumen y estructura de capital), así como de las relaciones de fuerza entre clases sociales.

El concepto de *el/la “niño/a del gobierno de las poblaciones”* o “*el gobierno de la infancia*”, complejiza nuestra teorización del espacio burocrático-administrativo, ya que permite abordar las formas en que son *gobernadas* las conductas (Foucault, 2006), en este caso de niños/as y adolescentes de clases populares y sus familias, por parte de múltiples intervenciones que desarrollan los/as agentes estatales. De este modo, las variadas intervenciones desplegadas por distintos organismos y agentes, son abordadas como modo de *gobierno* (gestión) de la infancia, que se enmarcan en un contexto que, en las últimas décadas, ha signado renovadas formas de intervenir sobre los/as niños/as, adolescentes y adultos de sus escenarios de vida próximos, habitualmente de clases populares y que nos permiten dar cuenta de una continuada productividad estatal (Barna, 2015). Asimismo, permite especificar la imposición simbólica que *se juega* dentro -y diversamente- en cada institución presente en el territorio y la ciudad, donde

los responsables -“especialistas”- compiten por miradas del mundo desde donde estructuran sus prácticas sociales y que, por tanto, dan forma a lo que Foucault llama las prácticas de gubernamentalidad (Foucault, 2006), resultado contingente de disputas políticas.

### **Cambios normativos e institucionales.**

Como bien evidenciamos más arriba, la problematización del campo jurídico-normativo puede entenderse como un campo autónomo con relaciones y configuraciones particulares donde actúan sujetos y procesos en disputa, sin embargo, a los fines de este trabajo no nos detendremos en este debate y análisis, pero sí nos interesa marcar que el marco jurídico-normativo interesa, en tanto ha delineado -en distintos momentos históricos y escenarios sociales- diferentes categorías y clasificaciones sobre la(s) infancia(s) y formas de actuar conformes a ellas al establecer dispositivos de regulación y ordenamiento social que moldean y controlan las experiencias sociales de niños/as y adolescentes. Sin embargo, comprendemos que la institucionalización de las leyes implica no sólo observar la dimensión simbólica sino también la dimensión práctica y normativa (Magistris, 2012) que de *los derechos* hacen los/as agentes estatales en el marco de tensiones y resignificaciones de dicho proceso.

Por un lado, en las primeras décadas del siglo XX, con la sanción de la Ley de Patronato de Menores (Ley Nacional N° 10.903) se consolida la construcción de la “minoridad” que considera como *menores en situación irregular* a una parte de la infancia caracterizada por sus condiciones de abandono y/o delincuencia. Por esto, se crean organismos especializados para ocuparse “del problema” a través de la intervención estatal bajo el denominado Paradigma Tutelar. Este paradigma, además de conferir poderes ilimitados a los jueces de menores, propiciaba una construcción moralizadora de la noción del “*abandono o peligro moral y material*” sobre la cual se habilitaba la intervención del Estado en el seno familiar de niños/as y adolescentes *pobres*.

Por otro, a fines de la década del '70, y con más fuerza desde los '90 del siglo XX, se asiste al surgimiento del Paradigma de la Protección Integral que dio como resultado la *definición oficial* asociada al discurso de los derechos de los/as niños/as y adolescentes. Con este nuevo enfoque de derechos, se buscaba principalmente desterrar las enraizadas

prácticas de “judicialización de las situaciones de pobreza”<sup>7</sup> e institucionalización de “los/as niños/as pobres” y atender, mediante políticas públicas y sociales, la “restitución, protección y exigibilidad de derechos” (Grinberg, 2013).

En 1994, Argentina incorpora a la Constitución Nacional la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), la cual convivió a nivel normativo con la Ley Nacional de Patronato de Menores (Ley N° 10.903) hasta 2005, año en que se sanciona la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral. Se visibiliza entonces, una “nueva infancia” al considerar a niños/as y adolescentes como “sujetos de derechos”. A nivel provincial, en Córdoba, recién en el año 2011 se pone en vigencia el Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley Provincial N° 9.944), adhiriendo, en términos generales, a la Ley Nacional y al marco de las convenciones internacionales. En el mismo año, la Municipalidad de Villa María, sanciona la Ordenanza N° 6.363, adhiriendo a los principios y disposiciones previstas en la Ley Nacional N° 26.061, para la implementación de un Sistema Local de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Esto devino, en transformaciones normativas e institucionales que se trasladaron a los ámbitos administrativos municipales.

En Villa María, según la Ordenanza, el Sistema Local de Protección Integral debe funcionar a través de: un Área Local de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes; un Consejo Local de Infancia y Adolescencia y; un Foro Local de Niñas, Niños y adolescentes, dependientes del Poder Ejecutivo Municipal.

Según pudimos reconstruir, las transformaciones administrativas en el municipio de Villa María, se relacionan con el cambio de la normativa a nivel nacional y con el discurso referido a un paradigma de los derechos durante la presidencia de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner, que coincide a nivel local, con el tercer mandato del Intendente Eduardo Acastello (2011-2015).

En el 2011, la administración en la ciudad reorganiza la Secretaría de Desarrollo Humano reemplazándola por la Secretaría de Desarrollo Social, de la cual, dependería el órgano de aplicación del Sistema Local de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. De esta manera, la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia se subdivide en tres áreas: el Área de Niñez, el Área de Adolescencia y el Área

---

<sup>7</sup> Dicho de otro modo, la criminalización de las dificultades económicas de las familias.



de Familia, siendo sus agentes, responsables de definir las líneas de acción para atender las problemáticas de niños/as y adolescentes en los diversos barrios de la ciudad –al menos durante nuestro recorte temporal: 2012-2015.

Resulta clave resaltar tres cuestiones para comprender algunas de las particularidades del gobierno de la(s) infancia(s) a nivel municipal:

- i) La primera se relaciona con las transformaciones producidas en la conformación y composición del organigrama municipal luego de las elecciones de intendente del 2011, que trajo aparejado un cambio de funcionarios que venían realizando acciones hacia niños/as y adolescentes durante el mandato anterior, lo cual supuso la reubicación de jerarquías y autoridades.
- ii) La segunda cuestión, refiere a la trayectoria de intervención de la Secretaría de Desarrollo Social, centrada en atender a la población que es considerada “vulnerable” o en situación de “desventaja social”, lo cual va a repercutir en la forma de abordar también a los/as niños/as y adolescentes bajo su administración.
- iii) La tercera dimensión, es la alianza entre Nación y Municipio, que dio lugar a un discurso y posicionamiento político que, en el encuadre de derechos, comienza a delinearse un discurso de abordaje infantil vinculado de manera directa con la familia y la comunidad en los territorios.

En este marco, las prácticas gubernamentales de la Secretaría de Desarrollo Social, cobraron dos relaciones de autoridad y jerarquía: por un lado, las agentes que se ubican en las Secretarías y Áreas administrativas en el Palacio Municipal (ubicado en el centro de la ciudad) portadoras del punto de vista oficial y responsables de definir las líneas de acción y los programas para los diversos barrios de la ciudad; y por otro lado, los/as agentes territoriales, que bajan esas definiciones teórico-prácticas en los barrios (maestras y personal de guarderías municipales, psicólogas, psicopedagogas o talleristas en general).

### **La inscripción territorial de las prácticas de gobierno en el Barrio**

Como bien decíamos, los barrios entendidos como territorios de vida, se levantan como espacios en donde se materializan y disputan buena parte de las políticas destinadas a los sectores populares. La Secretaría de Desarrollo Social local, “baja” programas y

acciones puntuales dirigidos a la población en “riesgo” o “vulnerable” como forma de territorialización de sus prácticas que, en términos generales, terminan reproduciendo y/o generando ciertas lógicas de desigualdad social, que en la(s) infancia(s) legitima recorridos sociales diferentes a los de niños/as y adolescentes de otras clases sociales. Entre algunas de las construcciones que observamos tensionan el enfoque de derechos, nos parece interesante compartir las siguientes:

### Procesos de estigmatización.

Una de las cuestiones que observamos a partir de las entrevistas realizadas a los/as agentes estatales, es la reproducción del *estigma territorial* (Kessler, 2012) asociado a un etnocentrismo de clase que establece ciertas etiquetas de estereotipos, que terminan separando un “nosotros” y un “ellos” en el marco de una relación asimétrica y de poder hacia los habitantes del Barrio<sup>8</sup>.

En el caso de los trabajadores municipales, la discriminación, en no pocas oportunidades se vincula con el refuerzo asimétrico de *juicios de atribución* en torno a las posibilidades que los vecinos tienen de recibir recursos del municipio en el barrio. Se reproducen así, las evaluaciones morales que encierran toda una lógica de distinción y de separación entre quienes se merecen y quienes no la atención estatal, reproduciendo una oposición entre aquellos vecinos a los que se identifica cercanos al ideal de “seguridad-trabajo-legalidad”, frente a los que están asociados al estigma de la “inseguridad-vagancia-ilegalidad”. Si bien, a ninguno se le niegan los recursos en cuestión, el segundo grupo deberá demostrar un “esfuerzo” para su merecimiento.

La estigmatización territorial puede ser analizada desde múltiples dimensiones, en este caso, nos interesó observar cómo las categorizaciones basadas en atributos negativos, tensionan el acceso a los derechos de la población, reforzando desde el *pre-juicio* una vulneración que se suma al conjunto de desventajas que se atraviesan.

Las construcciones que los agentes hacen poseen *efectos identitarios* en la vida no sólo de los/as adultos/as, sino también de los/as niños/as y adolescentes del territorio,

---

<sup>8</sup> Este descrédito, se suma a un proceso general que sufren los vecinos del barrio. Uno de los actores claves del mismo, son los medios de comunicación desde donde se difunde y naturaliza a este barrio (entre otros) como foco de conflictos, inseguridad, problemáticas asociadas a la droga y al robo, configurando las bases de un discurso en el que la amenaza proviene de la periferia popular.

quienes van autopercebiéndose desde las definiciones que afirman lo que “ellos son”, en este caso, algunas provenientes del discurso estatal.

### La droga y los adolescentes

En tema de los adolescentes y la droga, su consumo y venta en el barrio, es una de las “problemáticas” territoriales más preocupante para el municipio.

La tematización de los *adolescentes en las esquinas* como foco de peligro, legítima, en ocasiones, la intervención de la policía sin problematizar las consecuencias de esta criminalización hacia este grupo social, sobre todo, cuando *no hay* otras intervenciones de tipo culturales, educativas y recreativas que refuercen un diálogo y/o la prevención del consumo de sustancias entre el municipio y los/as jóvenes.

Así, aun cuando el consumo de sustancias interpela fuertemente a los trabajadores territoriales, parece no estar asociado a otros factores que surgieron de nuestros datos cuantitativos, como la descolarización que se observa en una amplia franja en los adolescentes y/o a sus experiencias laborales precarizadas o inexistentes.

### Los programas de la Secretaría de Desarrollo Social en el barrio

#### “El territorio donde nada queda”

Cuando comenzamos a realizar nuestras entrevistas a los/as agentes municipales territoriales, en ocasiones fue mencionado el funcionamiento del Programa SUMATE en el barrio, sin embargo, este programa hacía tiempo había dejado de desarrollarse debido a la escasa asistencia de chicos/as.

Los programas pensados y diseñados “se bajan” a los barrios como “recetas” descontextualizadas de las experiencias y necesidades de los/as niños/as, por esto, terminan siendo ineficaces y dejan a esta población sin ningún tipo de intervención que garantice sus derechos culturales/recreativos infantiles. Tanto el apoyo escolar como el programa SUMATE, que eran los dos programas que pretendían abordar las necesidades del grupo de *niños/as* en este barrio, terminaron configurándose en una *barrera institucional de acceso* a derechos (Chaves, 2014).

En este sentido, en los años del trabajo de campo, la presencia de dispositivos estatales terminó siendo acotada, limitada y en ocasiones inexistente. De esta manera el ideal discursivo del enfoque de derechos, fue reduciéndose a acciones tan puntuales, que la ampliación de oportunidades fue desvaneciéndose de la vida de niños/as y adolescentes.

“Algunas maniobras de acción”.

El Centro Nuevas Oportunidades, trabaja con algunos/as adolescentes de este territorio, aun cuando se encuentra ubicado en el barrio vecino.

Las agentes que trabajan allí, intentan llevar adelante, otro tipo de labor vinculado algún tipo de trámite relacionado a cuestiones de su salud, a lo escolar y/o a conseguir algún tipo de ayuda material. Si bien, es de destacar esta preocupación y movilización que las diferencia de otros/as trabajadores/as territoriales, estas prácticas distorsionan la lógica de derechos, al emerger desde interpretaciones (muy particulares y subjetivas) vinculadas generalmente a las urgencias y afectividades.

Es necesario rescatar, que el programa surgió como una necesidad de sacar a “los limpiavidrios” y que, para ello, se propuso este espacio de *contención* con capacitaciones en oficios, que debía serles útil en un futuro laboral. Por esto, entre los compromisos para “entrar” al “Nuevas” está el de terminar con aquella actividad (que no siempre se cumple) y consensuar un compromiso para que quienes hubiesen abandonado la escuela retomen el estudio (cuestión que tampoco se termina consolidando generalmente)<sup>9</sup>.

El contexto de los adolescentes, sin embargo, marcó la necesidad de obtener ingresos y volver a limpiar vidrios, razón por la cual el programa incluyó el armado de “ferias” para vender los objetos que producían en los talleres. Entre los dilemas que surgieron de esta propuesta, preocupa la “*presentación de sí*” de los/as adolescentes que participan,

---

<sup>9</sup> Las agentes territoriales encargadas del Nuevas Oportunidades han acompañado en ocasiones a las familias y adolescentes a ayudarles con trámites para reinsertarse en lo escolar, sin embargo, la oferta institucional secundaria presenta grandes limitaciones que se ponen *en juego*, por un lado, la reducida oferta y cupos que se poseen en los establecimientos, que hacen que no siempre la institución más cercana a los espacios de vida sea una opción, teniendo que inscribirse en instituciones alejadas del lugar de residencia de los adolescentes complicando la movilidad o el asistir debido a que allí se encuentran con otros grupos de adolescentes de otros barrios en los que hay disputas y terminan dejando, y por otro lado, la constante expulsión que las escuelas realizan de los adolescentes ante sus comportamientos o inasistencias, que poco a poco, van cerrando las oportunidades de inclusión a estos espacios.

donde refuerzan la idea de pobreza como carencia, provocando para el resto de la sociedad una reacción vinculada a la beneficencia<sup>10</sup>.

En este sentido, participar “en el Nuevas”, va produciendo una forma de pertenencia y, a la vez, de dependencia a partir de la cual los/as adolescentes y sus familias logran conseguir algunos recursos, a los que no podrían acceder por fuera del espacio.

Se sigue, entonces y de manera involuntaria, reforzando el estigma territorial: permanece la identificación con *la pobreza*, que refuerza los procesos de desigualdad social en las experiencias biográficas de los/as adolescentes. Así, cuando la cuestión etaria se articula con la cuestión de clase, la efectivización de los derechos se va alejando de horizonte de posibilidades igualitario.

*“La gente que viene a la guardería es la que se preocupa por la educación de sus hijos”.*

Aquí nos interesa, la mirada de la Coordinadora del Centro de Promoción Familiar, quien afirma: *“la gente que viene a la guardería es la gente que se preocupa por la educación de sus hijos, y los que no los traen, los que no trabajan, no estudian, los que no le dan esa importante a los chicos son familias que no los traen”*<sup>11</sup>.

En la institución, por lo tanto, se prioriza -arbitrariamente- el ingreso de aquellos pequeños/as cuyas familias “cuidan y protegen” a sus hijos/as y “se preocupan” por ellos/as. En el ingreso a la institución pesa la “voluntad” del adulto/a para sostener un compromiso, quedando por fuera las necesidades de los/as niños/as a quienes se pueden excluir porque *las madres no lo merecen*.

Existen en estas construcciones que caracterizamos, una desestimación de las desventajas históricas y las desigualdades en el acceso a la titularidad de derechos, que no son observadas como parte de las experiencias que atraviesan niños/as y adolescentes, y que sintetizamos a continuación:

<i>El/la niño/a de las condiciones de vida</i>	<i>El gobierno de la Infancia</i>
Los habitantes de La Piedra, la mayoría posee sus ingresos monetarios provienen de estrategias	Los vecinos de La Piedra, <i>“viven de planes sociales y pensiones”</i> . Clasificación social que se juegan dentro del

<sup>10</sup> Estas cuestiones fueron afirmadas en varias oportunidades, desde observaciones que se hicieron de los/as adolescentes vendiendo encuadernaciones y anotadores que ellos/as producen en espacios céntricos de la ciudad.

<sup>11</sup> Fragmento de entrevista, agente estatal municipal territorial, Coordinadora del CPF, E-8.

<p>laborales.</p> <p>Una mitad complementa sus ingresos a través de la Asignación Universal por Hijo debido a la fuerte presencia de trabajos informales.</p> <p>La mayoría de los habitantes del barrio, no posee ingresos a través de planes sociales.</p>	<p>territorio.</p> <p>Construcción de la pobreza como emergente de situaciones anómicas que se transmiten intergeneracionalmente, como parte de la cultura de las familias de clases populares.</p>
<p>La trayectoria intergeneracional respecto al capital cultural muestra que:</p> <p>El 95,4% de niños/as entre 3 y 11 años asiste a la escuela.</p> <p>De 12 a 15 años asisten en un 93,4%.</p> <p>De 16 a 18 años el porcentaje cae a un 54,2%. Este último dato, permite observar la reproducción del capital escolar en relación a la trayectoria de los adultos del barrio, donde el 43,1% poseen el secundario incompleto y el 6,4% el primario incompleto.</p>	<p>Las representaciones respecto a lo cultural y educativo, remiten a un desinterés por parte de las familias del barrio.</p> <p>Se refuerzan construcciones basadas desde una falta de voluntad individual y racional de la importancia hacia lo educativo y lo laboral, “es porque quieren”.</p>
<p>Los índices estadísticos muestran que, en general, los menores de 16 años “no trabajan y sí estudian”.</p> <p>A partir de los 16 a 18 años, hay iguales porcentajes entre los que “no trabajan y sí estudian” y entre los que “no trabajan y tampoco estudian”.</p>	<p>Se justifica un “destino” del adolescente trabajador, <i>porque quiere</i>.</p> <p>Se oficializa desde el <i>discurso estatal</i>, la <i>naturalización</i> de la <i>cultura de la pobreza</i> y se anulan las causas materiales de estos “destinos” sociales.</p>

## Reflexiones finales

A lo largo de nuestro trabajo, fuimos evidenciando que, lo que se establece a nivel formal en las normativas, es pasible de ser interpretado de diversas maneras por quienes son los encargados de su aplicación. Que las intervenciones derivadas no siempre son lineales, sino más bien contradictorias y conflictivas; mientras las transformaciones normativas e institucionales van habilitando innovaciones en las maneras de actuar y pensar las acciones hacia niños/as y adolescentes, a la vez éstas conviven y se superponen con miradas y prácticas rutinarias y residuales del paradigma anterior incorporadas en el *quehacer* institucional.

Pudimos observar que las agentes estatales municipales establecen como población privilegiada de sus prácticas a los sectores populares, poniendo *en juego* una variedad de sentidos que emergen como un límite al enfoque de derechos ya que dejan ver construcciones adultocéntricas y sociocéntricas hacia niños/as, adolescentes –y sus familias<sup>12</sup>.

Lo que observamos es que las prácticas estatales más que signarse a transformar las situaciones desiguales estructurales de las familias del Barrio, refuerzan la legitimación

<sup>12</sup> La explicación de estos puntos de vista residuales, fueron analizados a partir de la internalización del paradigma tutelar -hecho cuerpo y pensamiento- en las *trayectorias* laborales y de formación profesional.

de un arbitrario cultural en el que se levantan las interpretaciones y clasificaciones que estos/as agentes municipales construyen respecto de niños/as y adolescentes de sectores populares y de sus familias. Arbitrario fundado en la reproducción de *visiones y divisiones dominantes* que tensionan las *definiciones oficiales/legales* y limitan las posibilidades de resignificación y transformación en una lógica de derechos.

Es en este sentido, que el territorio se configura en una categoría analítica crucial para observar las implicancias de la inscripción de los dispositivos de gestión estatal infantil; pero también para desmontar algunas dinámicas particulares y heterogéneas que emergen en cada barrio singular.

Asimismo, es de destacar, que las miradas y prácticas no siempre son lineales, sino más bien contradictorias y complejas, que se entrelazan con las pertenencias de clase y las trayectorias de cada agente estatal municipal y que permiten apreciar las tensiones de cambio, transformación, mantención del orden y resistencias ejercidas en un contexto de racionalidades políticas heterogéneas, atravesadas por el discurso de derechos.

Observamos además, algunas de las dificultades que los programas y prácticas estatales tienen para dar respuesta a los problemas que abordan, principalmente, porque se homogeniza la mirada hacia los/as niños/as y adolescentes del barrio, a la vez que se consolidan circuitos de diferenciación de acceso que van marcando sentidos de segregación social, que van siendo apropiados por sus habitantes y van definiendo lo que “es para ellos” y lo que no, constituyéndose el *barrio como un límite* de las prácticas de *protección* y ampliación de derechos.

## **Bibliografía**

Barna, A. (2015). *La gestión de la infancia entre lo local y lo global. Una etnografía sobre intervenciones destinadas a “restituir derechos de niños” en dispositivos estatales en el marco de las leyes de protección integral* (tesis de doctorado).

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derechos y clases sociales*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, p. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Chaves, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. En *Escenarios*. Año 14. N° 21. Facultad de Trabajo Social, UNLP. La Plata. Pp.15-23. ISBN 1666-3942. Disponible en: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/revista\\_21](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/revista_21).
- Chavez, M. (2015) *Hacerse un lugar: circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio y Población, Curso del Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío. En: *Revista Debate Feminista*, Marzo de 1991. Año 2, vol.3.
- Grinberg, J. (2013). La recepción de “los derechos del niño” en Argentina: trayectorias de activistas y conformación de una nueva causa en torno a la infancia. En *VIRAJES*. Vol. 15. No. 1. pp. 299-325.
- Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso paradigmático. En *Espacios en Blanco* N° 22, (pp. 165-198).
- Llobet, V. (2014). Infancias, políticas y derechos. Clase III. *Diplomatura Superior Infancia, educación y pedagogía*. Cohorte 1. FLACSO Virtual.
- Magistris, G. (2012). *El magnetismo de los derechos. Narrativas y tensiones en la institucionalización de los Sistemas de Protección de Derechos de los niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires(2005-2011)* (tesis de maestría). Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2009). El Estado como problema o un problema en el Estado. Algunas reflexiones sobre el abordaje de lo estatal. *VIII Reunión de Antropología del Mercosur*. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.



Pavcovich, P. I. (2012-2013). *Prácticas de sectores populares en contextos de pobreza* (proyecto de investigación). Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Pavcovich, P. I. (2014-2015). *Estrategias de reproducción social e infancia(s). Experiencias de niñas, niños y adolescentes de clases populares* (proyecto de investigación). Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Pavcovich, P. I. (2016-2017). *Condiciones, disposiciones y experiencias de niñas, niños, y jóvenes adolescentes de clases populares*(proyecto de investigación). Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Pavcovich, P. I. (2018-2019). *Condiciones de producción de disposiciones y experiencias infanto-juveniles en barrios periféricos populares* (proyecto de investigación). Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Santillán, L. (2011). El cuidado infantil, la vida familiar y las formas en que se territorializan las intervenciones sociales: un estudio en barrios populares del gran Buenos Aires. En: Cosse, I; Llobet, V; Villalta, C y Zapiola M.C. (eds.) *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. (Pp. 287-310). Buenos Aires: Ed. Teseo.