

Ampliar los márgenes del Estado

La participación de un grupo de jóvenes de clases populares y medias en un programa municipal para estudiantes

Daiana Ailén Monti

CCONFINES/UNVM/CONICET, Argentina

daianamontiunvm@gmail.com / ORCID: 0000-0002-9103-4964

Recibido: 22 de marzo de 2024. **Aceptado:** 23 de julio de 2024.

Resumen

En este artículo analizo y comparo los modos en que dos grupos de jóvenes, uno de clases medias y otro de clases populares, participan en una política pública estudiantil dependiente del municipio de una ciudad media de la provincia de Córdoba, Argentina. Uno de los propósitos de este programa es que los participantes elaboren proyectos de intervención en sus barrios y/o en la ciudad.

Los resultados emergentes permiten advertir que los proyectos que diseña cada grupo se encuentran atravesados por sus vivencias cotidianas en los territorios urbanos que habitan, por sus experiencias de clase social y por sus posicionamientos políticos acerca de qué lugar debe ocupar el Estado local. Con enfoques y acentos diferentes, los proyectos buscan ampliar los márgenes del Estado o suplir sus vacíos a través de intervenciones solidarias.

El abordaje es cualitativo y etnográfico. Los datos analizados son producto de un trabajo de campo basado en observación participante en el programa, en análisis de documentos institucionales y en entrevistas semiestructuradas a jóvenes, docentes y trabajadores estatales. A su vez, este artículo se inscribe en una investigación más amplia en el marco de mi tesis doctoral donde investigo la relación entre jóvenes y el Estado municipal.

Frente a discursos adultocéntricos que posicionan a estos sujetos como apolíticos y desinteresados en diversos aspectos de la

vida pública, este escrito pone el foco en la productividad de las juventudes para desbordar, resignificar y recrear las propuestas de los adultos.

Palabras clave: jóvenes | agentes estatales | desigualdades | municipio | participación

Expand the margins of the State

The participation of a group of young people from the popular and middle classes in a municipal program for students

Abstract

In this article I analyze and compare the ways in which two groups of young people, one from the middle classes and the other from the popular classes, participate in a student public policy dependent on the municipality of a medium-sized city in the province of Córdoba, Argentina. One of the purposes of this program is for participants to develop intervention projects in their neighborhoods and/or in the city.

The emerging results allow us to notice that the projects designed by each group are influenced by their daily experiences in the urban territories they inhabit, by their experiences of social class and by their political positions regarding what place the local State should occupy. With different approaches and accents, the projects seek to expand the margins of the State or fill its gaps through solidarity interventions.

The approach is qualitative and ethnographic. The data analyzed are the product of field work based on participant observation in the program, analysis of institutional documents and semi-structured interviews with young people, teachers and state workers. In turn, this article is part of a broader investigation within the framework of my doctoral thesis where I investigate the relationship between young people and the municipal State.

Faced with adult-centric discourses that position these subjects as apolitical and disinterested in various aspects of public life, this writing focuses on the productivity of youth to overflow, resignify and recreate the proposals of adults.

Keywords: youths | state workers | inequalities | municipality | political participation

1. Introducción: discusiones teóricas-metodológicas

Este artículo hace foco en un programa de participación estudiantil dependiente del Consejo Deliberante de una ciudad media de la provincia de Córdoba.¹ Se denomina “Parlamento Estudiantil” y según datos oficiales² es “un programa de participación estudiantil” que promueve “el debate de ideas para la construcción colectiva de proyectos que impacten en la comunidad”. A través de este dispositivo, el Estado municipal invita a las juventudes de escuelas secundarias a elaborar proyectos de intervención en la ciudad, para luego exponerlos y debatirlos oralmente en una sesión que emula la función del Poder Legislativo local.

No pretendo elaborar un análisis pormenorizado del programa, más bien, me centro en una parte de su proceso: las propuestas que generó un grupo de participantes y las tensiones que emergieron a partir de eso. En este sentido, los objetivos son, por un lado, indagar, relacionar y comparar los modos de participación de dos grupos de jóvenes: uno de clases populares y otro de clases medias, quienes a través de sus propuestas tienden a ampliar los márgenes del Estado (Das y Poole, 2008) o suplir sus vacíos a través de intervenciones sociales. Por otro lado, mostrar los modos en que esta política pública –a través de sus agentes institucionales– habilita y al mismo tiempo regula los modos en que estos sujetos pueden participar.

Es importante remarcar la ausencia a nivel local de trabajos que aborden esta temática. Este escrito asume el desafío de producir conocimiento frente a dicha vacancia. Para ello, por un lado, me inspiro en la bibliografía nacional e internacional sobre las políticas de participación para jóvenes y, por otro, me posiciono desde una perspectiva complejizadora del Estado y de la producción de políticas públicas desde autores inscriptos en la antropología política y/o la sociología.

Con respecto al primer punto, retomé trabajos que abordan la producción socioestatal de la categoría de “juventud”, como los de Martín Criado (1998) y Vázquez (2015). Estos desacralizan la noción y señalan a los múltiples actores y grupos involucrados en la producción heterogénea de sentidos y definiciones sobre qué es lo “joven” y cómo debe ser intervenido. Desde aquí establecí diálogos con investigaciones que complejizan la relación entre jóvenes, Estado y política y la tornan objeto de análisis, como las de Beretta, Laredo, Núñez y Vommaro (2019).

Inscripta en esta clave de lectura, me acerqué a la bibliografía que comprende a estos sujetos como actores sociales con capacidad para participar y disputar a través de diversas modalidades de las políticas de las que son destinatarios (Balardini, 2000; Borobia, Kropff y Núñez, 2013; Castro y Becher, 2024). Finalmente, agregué a este bagaje una pregunta por las desigualdades que atraviesan a los jóvenes en sus vidas cotidianas (Assusa y Chaves, 2019; Pérez Sáinz y Hernández, 2021; Romero, Pérez Islas, Vázquez y Valdéz González, 2024) y por los efectos que estas tienen en los usos y apropiaciones que hacen de las políticas dirigidas a ellos (Chaves, 2014b; Chaves y Segura, 2015).

Con respecto al segundo punto, para construir una perspectiva analítica sobre el Estado municipal recurrí al trabajo de Das y Poole (2008). Recuperé las críticas referidas a las miradas fantasmagóricas y abstractas sobre esta institución, así como a las perspectivas mecanicistas convencidas de que performatea todo lo que toca. Como Bourdieu (2014), discuten la idea universal sobre el Estado, como si fuera un ente homogéneo, legible y transparente.

En esta línea, el trabajo de Isacovich y Grinberg (2020) propone una mirada contextualizada y preocupada por visibilizar el conflicto y las contradicciones entre sus diversas agencias e instituciones. Plantean el desafío de pensar un Estado compuesto por sujetos de carne y hueso que materializan y proponen políticas públicas a partir de una historia institucional (Bourdieu, 1997) y de sus propias trayectorias, experiencias y miradas particulares.

Estos trabajos también realizan aportes para repensar los estudios sobre la implementación de políticas públicas definidas por los gobiernos. Se distancian de los análisis que separan y cosifican momentos de “formulación”, “impacto”, “recepción” de políticas públicas como si no tuvieran nada que ver entre sí. Al contrario, Paula Isacovich (2013) insiste en prestar atención a las relaciones específicas que los jóvenes entablan con estos dispositivos y los agentes estatales que se encargan de ejecutarlos. Para la autora es central recuperar sus vivencias en la cotidianeidad de las políticas en los territorios, terreno fértil para dar cuenta de los diversos puntos de vista que conviven y se entranan en la ejecución de un programa.

Me interesa abordar la política realmente vivida (Quirós, 2014) e interrogarme por las formas concretas en que las acciones estatales se encarnan en formas de vida específicas y situadas (Das y Poole, 2008). Por este motivo, la opción por una perspectiva etnográfica en esta investigación no es ingenua. Balbi y Boivin (2008) sostienen que este tipo de análisis permite otorgarles sentidos situados y específicos a conceptos abstractos, imprecisos, ambiguos y polisémicos como: “Estado” y “política pública”. Esto se debe a que tales significaciones no resultan de la especulación teórico-normativa de quienes escribimos sino de la indagación de los usos por parte de los agentes lego. En esta dirección, la antropóloga Rosana Guber (2011) plantea que

la etnografía es una práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros.³

Haciéndome eco de estos trabajos, pongo el foco en las voces juveniles que participan en el Parlamento Estudiantil. Me ocupo de reponer minuciosamente sus puntos de vista y de situarlos en las relaciones de clase social, de clase de edad, de género y territoriales en que se encuentran inmersos. Este ejercicio me permitió diferenciar las propuestas de intervención que elaboran los jóvenes de clases populares y los de clase media. Pues, uno de los argumentos centrales de este trabajo consiste en mostrar que los proyectos elaborados para participar en el programa van más allá de un escrito que se expone de forma oral: se inscriben en modos de vida, en modos de uso de los espacios estatales, en usos de la ciudad, en percepciones diversas sobre el trabajo, la pobreza y la seguridad.

Recurrí a Merklen (2016) para traer a la discusión la politicidad de este grupo social. Al participar coproducen las políticas públicas, poniendo sobre la mesa sus propios puntos de vista. Desde este enfoque presto atención a los conflictos que emergen en el propio devenir del dispositivo estatal. El Parlamento Estudiantil pretende dar lugar a las miradas juveniles y poner en el centro de la escena pública sus voces. Sin embargo, esa invitación aparentemente “libre y amplia” trae consigo efectos no planeados de antemano y que descansan de los modos en que los trabajadores municipales conciben a los jóvenes escolarizados.

En el mismo acto habilitante, y como producto de ambigüedades o indecisiones (Shore, 2010), el programa posibilita ciertos márgenes de autonomía a los jóvenes (y sus docentes) para evaluar, criticar, reconfigurar o desafiar las intervenciones del Estado municipal en la ciudad. Tal situación produce tensiones e incomodidades entre los agentes estatales, pues, las propuestas juveniles desbordan lo que esperaban. Esto decanta –más tarde o temprano– en nuevas regulaciones o restricciones in situ que encorsetan aquella “libertad” ofrecida al inicio.

Este artículo dialoga con una investigación más amplia vinculada a mi tesis doctoral. Durante el 2022 y 2023 desplegué un trabajo etnográfico en el Estado municipal de esta ciudad con agentes que producen políticas públicas para adolescentes. En el marco de ese proceso indagué sobre el Parlamento Estudiantil: entrevisté al presidente del Concejo Deliberante, a dos jóvenes trabajadores del programa; a cuatro docentes y a cinco estudiantes que participaron en esta política pública y que pertenecen a dos escuelas privadas y cuatro públicas. Asistí presencialmente a las sesiones del Parlamento y visualicé otras a través de YouTube, lugar a través del cual se transmiten en vivo.

Me centraré en el análisis pormenorizado de tres propuestas de intervención: a) la organización de talleres de arte urbano y reciclado para adolescentes en un barrio popular, b) la colocación de un árbol tecnológico en una escuela periférica y c) la vinculación entre jóvenes y copas de leche barriales para colaborar y visibilizar el trabajo de estas organizaciones. Las primeras dos fueron presentadas por estudiantes de una escuela de un barrio periférico. La tercera fue pergeñada por jóvenes de una escuela privada que sostienen una organización social en un territorio empobrecido.

Además de leer y trabajar con el documento escrito de cada proyecto, entrevisté en profundidad a sus autores. Me reuní con algunos en su escuela y con el resto en un reconocido centro comercial de la ciudad. En este sentido, los principios éticos que guiaron el trabajo con este grupo se asentaron en dos artículos de la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. En primer lugar, el derecho a la dignidad y a la integridad personal (art. 9), a partir del cual acordamos cuidar y anonimizar sus identidades y las referencias a los barrios e instituciones habitados. En segundo lugar, el derecho a opinar y a ser oído (art. 24) permitió generar espacios seguros y de confianza en los que los jóvenes pudieran

expresarse con libertad y, al mismo tiempo, ser respetados en función de sus opiniones. Por último, conforme al principio de autonomía progresiva, establecido en el Código Civil y Comercial de la Nación (art. 26), ellos y ellas decidieron libremente sobre su participación en la investigación. Bajo ninguna circunstancia su contribución al proceso fue obligatorio.

2. Características generales del programa

Como adelanté más arriba, este artículo no pretende elaborar un análisis pormenorizado del programa, ni indagar acerca de su eficacia o eficiencia. En este apartado presento algunas características generales que lo constituyen y que permitirán al lector familiarizarse con su funcionamiento.

El programa comenzó en el año 2016, sus destinatarios son estudiantes del nivel medio de escuelas públicas y de gestión privada. Aún presenta un formato similar desde aquel entonces. Tiene dos momentos clave: por un lado, el inicio y la construcción de proyectos para la comunidad, por otro, las sesiones de debate y de votación. El primer momento se desarrolla en las escuelas, el segundo en un salón cercano al Concejo Deliberante local.

A lo largo del año se repite este mecanismo tres veces. Los jóvenes construyen tres proyectos que debaten en tres sesiones diferenciadas temáticamente: a) Ambiente, cultura y recreación juvenil; b) Educación y derechos humanos; c) Tema libre.⁴

2.1. Primer momento: el inicio y la construcción de propuestas

A comienzo del ciclo lectivo se convocan a diecinueve escuelas mediante sorteo. Se distribuye este número de manera equitativa entre públicas y privadas. Este número no es al azar, se debe a la cantidad de concejales que componen el Poder Legislativo de la ciudad. Cada uno tiene a su cargo la tutoría de una escuela.

Según el reglamento, tienen la tarea de visitar a las escuelas, acompañar y seguir de cerca la elaboración de proyectos, capacitar a los estudiantes en materia legislativa y presenciar las sesiones parlamentarias. Sin embargo, lo que dice el reglamento no todo el tiempo, ni en todos los casos se condice con la práctica. Este es un hecho reconocido por los trabajadores del programa, por los docentes y por los estudiantes que participan. “¿Qué les estamos enseñando a los chicos que es la política?”, se preguntó una docente frente a la ausencia persistente del concejal responsable de su escuela. Aunque las ausencias de estos funcionarios no impiden que elaboren sus proyectos, los jóvenes no pierden oportunidad de hacer público este hecho cuando exponen en las sesiones de debate. Situación que suele incomodar a quienes están presentes.

Quienes participan en el programa llegan a hacerlo porque son elegidos por votación por sus compañeros. Se eligen de uno a dos concejales estudiantiles y de dos a tres asesores. En general son entre cuatro y cinco participantes por proyecto. Muchos de los jóvenes que entrevisté ya habían participado más de una vez. El mecanismo de participación por votación produce que no varíe el perfil de adolescentes que se involucran. Los criterios de selección responden a “los que tienen más capacidad para expresarse y para escribir”, los que son “más extrovertidos” y “menos tímidos”. En este sentido es válida la pregunta acerca de quiénes no llegan ni llegarán a participar en el programa.

Esta dimensión meritocrática e individualista se subsana con el hecho de que las propuestas surgen del interés colectivo del curso. En casi todas las escuelas, el origen del proyecto es tratado en el aula, a partir de lluvias de ideas y diversos mecanismos disparadores que ofrecen los docentes y las capacitaciones de los concejales. Luego de ese primer momento, queda a cargo el grupo reducido que trabaja en horario escolar y extraescolar.

Los docentes que acompañan el proceso son actores centrales. En general provienen de las áreas de ciencias sociales, de formación ciudadana y derecho. Intentan introducir y conjugar las temáticas de cada sesión en las currículas de las materias. Son los mismos profesores que también participan en otras propuestas, como el Presupuesto Participativo.⁵ Aunque se muestran activos y resaltan la necesidad de formar parte de estos procesos, también les produce cansancio y, a veces, hartazgo.

Docentes y estudiantes tienen alta estima sobre el Parlamento Estudiantil. Los adultos coinciden en que es un programa interesante e importante, pues les permite conocer a los más jóvenes “de manera práctica” cómo funciona el Poder Legislativo. Para los estudiantes, resulta convocante porque les posibilita pensar proyectos para la ciudad y sus propios barrios e instituciones e, incluso, proponer cosas que “los políticos y los grandes” no tienen en cuenta.

Construir propuestas permite, entonces, imprimir en ellas modos de pensar, evaluar y posicionarse sobre diversos aspectos de la realidad vivida. Cada proyecto se origina como producto de debates colectivos entre estudiantes y docentes que pretenden problematizar modos específicos de intervención del Estado local o suplir sus ausencias en aquellas dimensiones en las que está presente.

Sin buscarlo de manera directa, el programa posibilita discutir ideas sobre qué tipo de Estado local sería el más adecuado y, por tanto, cuáles podrían ser sus modos de intervención. En ese mismo acto, se configuran tres conflictos: a) entre jóvenes que se posicionan de diferentes maneras; b) entre jóvenes y docentes con perspectivas opuestas y, finalmente, c) entre docentes y estudiantes por un lado y trabajadores del programa por otro. Es decir, se produce una tensión entre lo que proponen desde las escuelas y el reglamento del programa que plantea insistentemente: “los proyectos deben ser realizables y acotados”.

Aquí reside una de las dimensiones no buscadas (Shore, 2010) o no esperadas (Mancini, 2015) por quienes están a cargo del programa. Cuando los adolescentes esgrimen sus perspectivas se produce un punto de inflexión: desbordan los límites que se dibujaron en el planeamiento de la política pública sin financiamiento propio. Sobre este punto volveré en el apartado posterior.

2.2. Segundo momento: el desarrollo de las sesiones

Las tres sesiones se distribuyen a lo largo del año. A comienzo, a mediados y al final. Esta instancia propone un encuentro en el que se reúnen los participantes de las diecinueve escuelas para poner en común sus elaboraciones. El día de la sesión, mientras llega la gente y se acomoda, suele haber números musicales por parte de grupos juveniles locales. A posteriori se inaugura la sesión, se iza la bandera y se lee la orden del día, para ello se emula el protocolo del Poder Legislativo local.

A posteriori, los concejales estudiantiles tienen entre cinco y seis minutos para exponer de manera oral sus proyectos. Lo hacen acompañados de algunas diapositivas de PowerPoint. Los estudiantes que exponen arman y estudian previamente su discurso. Es algo que se cuida para no quedar expuestos frente al público compuesto de docentes, pares del curso, funcionarios municipales y medios de comunicación.

Luego de que las diecinueve escuelas exponen y argumentan sus proyectos, se inicia un segundo momento de intercambio para preguntas, críticas y/o fusiones de propuestas cuando las de diferentes escuelas son muy parecidas entre sí. En esta instancia también suelen plantearse discusiones entre los jóvenes concejales en los que cada uno defiende su posicionamiento acerca de la importancia de la propuesta que encararon. Mostraré esto en el apartado sobre los datos de trabajo de campo.

Las sesiones tienen como objetivo posibilitar el encuentro entre jóvenes de diferentes partes y escuelas de la ciudad. Tal encuentro es mencionado por los agentes estatales como un logro. Sin embargo, si se hace foco en los estudiantes y docentes de escuelas periféricas lo que emerge es cierta incomodidad por ese momento. Aunque el evento les resulte atractivo, los jóvenes de estos sectores mencionan la vergüenza como una de sus principales sensaciones.

La vergüenza y los nervios no son exclusivos de los concejales estudiantiles. Se extiende hacia los pares que los acompañan. Las mujeres resaltan que las desigualdades sociales se expresan principalmente en un aspecto: los uniformes escolares. De hecho, los registros etnográficos de las sesiones parlamentarias permiten observar las formas mediante las cuales algunas de estas jóvenes tratan de ocultar o volver indistinguibles sus presencias a partir de ocupar espacios físicos al final del salón, mediante movimientos corporales sutiles, con voces bajas o directamente yéndose afuera o al baño en reiteradas ocasiones.

El cierre de la sesión es el momento de votación. Instancia mediante la cual los concejales juveniles votan las propuestas que serán elevadas al Concejo Deliberante de la ciudad para su tratamiento, con el objetivo de que tengan impacto real en la ciudad. Es pertinente aclarar que todos los proyectos son aprobados en este momento de las sesiones. Pero no sucede lo mismo cuando llegan al Poder Legislativo local.

Cuando la versión final del escrito llega a este órgano mediante los concejales tutores, estos funcionarios tienen la tarea de “analizar la viabilidad” de las propuestas y adecuarlas para que puedan ser votadas. Este proceso no es rápido y está sujeto a los tiempos burocráticos del lugar. Muchas de las propuestas quedan en el camino o no pueden ser tratadas porque son consideradas “tan amplias y estructurales” que no cumplen con tales requisitos.

En este punto es necesario problematizar la premisa de “viabilidad” de los proyectos, pues a veces produce tensiones entre los jóvenes y los trabajadores estatales. Para ser aprobado en la inmediatez por el Concejo Deliberante de la ciudad, el proyecto debe cumplir con ciertos requisitos de “factibilidad técnica y presupuestaria”.⁶ En otras palabras: no debe demandar una intervención estructural, debe ser a corto plazo y no implicar un presupuesto alto, pues, esto depende de decisiones políticas que exceden exclusivamente al Poder Legislativo.

Este punto no se advierte de manera clara en ningún momento: cuando se convoca a las escuelas se hace más énfasis en la invitación a “proponer algo creativo y realista, beneficioso para la sociedad”, que en los límites efectivos que debieran tener sus proyectos. Cuando se presenta el programa se ofrece la posibilidad de un espacio de “imaginación libre” que en su devenir choca de bruces con “la letra chica” y no escrita que trae implícita la política.

Sayer (2002) señala que los proyectos e ideologías que inspiran las políticas públicas tienden a deshilvanarse y fragmentarse en la práctica cotidiana. Diferencia las ideas abstractas de Estado y políticas públicas de las prácticas de la política. En este terreno, objeto de análisis del artículo, emergen puntos ciegos, ambigüedades o vacíos que producen “desviaciones” o “efectos no esperados”. Cuando ocurren estos desentendimientos los agentes estatales hacen una labor de explicitación de las reglas que pretendían tácitas desde sus puntos de vista (Mancini, 2015) y argumentan por qué algunos proyectos son inviables.

Frente a eso, las y los jóvenes sienten que sus propuestas, en última instancia, dependen del ojo veedor del Concejo Deliberante de adultos. Algunos de sus proyectos no salen o quedan “cajoneados”. Sin embargo, no se quedan de brazos cruzados: buscan financiamientos en otros programas, como el Presupuesto Participativo

A contracara de esto, los proyectos que sí cumplen con esos aspectos son aprobados mediante ordenanza por el Poder Legislativo local. Pero, como el Parlamento Estudiantil no cuenta con financiamiento propio para ejecutarlos, las propuestas de las y los estudiantes se topan con otras trabas. En general, sus ideas (convertidas en ordenanza) se derivan a distintas áreas de la municipalidad para fusionarlas con propuestas similares o con otras que ya existen con el objetivo de que se encaren desde allí. Por ejemplo, en ediciones anteriores, un grupo de estudiantes presentó una propuesta demandando talleres de Educación Sexual Integral para adolescentes. Este proyecto fue enviado a la Secretaría de Género que, en conjunto con las subsecretarías de las Mujeres y de Niñez, Adolescencia y Familia, desarrollaron un programa con tales características y que continúa en la actualidad.

Sin embargo, esto no es lo más común. Los trabajadores del Parlamento lamentan que no haya financiamiento para las propuestas tal como las definen los estudiantes. Se muestran angustiados cuando no se cumplimenta con lo que esperan desde las escuelas. En este sentido, no es un detalle menor señalar que quienes coordinan esta política pública también son jóvenes.

A partir de esto, es posible hacer dos observaciones. Estos trabajadores se encargan de realizar un seguimiento artesanal para monitorear que los proyectos sean viabilizados por las áreas que los recibieron. Hacen esta tarea dentro y fuera del horario laboral; les supone un esfuerzo extra y no pago. Además, se presentan como militantes en pos de los derechos de las juventudes. En este sentido, sus modos de relacionarse con el trabajo se acercan al tipo ideal de “operadores carismáticos” que construye Mancini (2015).

Por otra parte, en línea con los trabajos de Isacovich (2013), en mi trabajo de campo también ocurre que los programas destinados a juventudes y adolescencias cuentan con dificultades en sus presupuestos, lo que impacta no solo en su funcionamiento, sino en las modalidades de contratación precarizada a sus empleados, apenas unos años más grandes que los destinatarios.

3. ¿Qué proponen los y las jóvenes? Emergentes del trabajo de campo

Para esta instancia, recuperé tres proyectos;² uno vinculado a cada eje del programa:

- a) la organización de talleres de arte urbano y reciclado para adolescentes en un barrio popular, del eje “Ambiente, cultura y recreación juvenil”;
- b) la colocación de un árbol tecnológico en una escuela periférica, para el eje “Tema libre”;
- c) la vinculación entre jóvenes y copas de leche barriales para colaborar y visibilizar el trabajo de estas organizaciones, para el eje “Educación y derechos humanos”.

Los primeros dos fueron presentados por estudiantes de una escuela de un barrio periférico. El tercero fue pergeñado por jóvenes de una escuela privada que sostienen una organización social en un territorio empobrecido.³ La particularidad de estos proyectos es que se inscriben en dos escuelas posibilitadoras, que habilitan espacios de discusión sobre temáticas sociales. En este sentido, es necesario subrayar el acompañamiento que docentes y coordinadores de curso realizan. Más allá del programa, la escuela se constituye en un vehículo central para que los estudiantes puedan expresar y construir sus proyectos.

A fines analíticos, dividí la escritura en tres subapartados: uno para cada propuesta de intervención. No obstante, el lector observará un esfuerzo permanente por poner en diálogo continuidades y distanciamientos entre una y otra. Primero presento los perfiles sociales de los autores del proyecto, pues esta información

permite situar el entramado de vivencias cotidianas –de clase social, de clase de edad, de género– que condicionan el origen de cada propuesta. Posteriormente señalo las características específicas de los proyectos que produjeron, los argumentos esgrimidos para seleccionar ciertas temáticas y sus respectivos beneficiarios. Indago sus claves de lectura acerca de los espacios y la ciudad que habitan y abordo las diversas relaciones que tienen con el Estado municipal.⁹

3.1. “Talleres de arte urbano y reciclado”, el proyecto de Pablo

Pablo tiene 16 años y es estudiante de cuarto año de una escuela periférica. Tiene tres hermanos más chicos. Vive con ellos y su mamá en una casa construida al fondo del lote de sus abuelos maternos. Su mamá es ama de casa y jefa de hogar. El joven tiene trabajos esporádicos: tatúa a conocidos y es peluquero en el barrio. Aprendió a tatuar porque le regalaron una máquina y empezó a trasladar sus propios dibujos en su cuerpo y en el de sus amigos.

Es peluquero certificado, se formó en un taller dictado por el municipio en un Centro Comunitario a unas pocas cuadras de su casa. Su relación con esta institución es de larga data. Concurrió desde niño: primero a apoyo escolar y talleres culturales, de adolescente al curso de peluquería y talleres de música. También es músico: hace canciones de rap y trap que publica en Instagram o su canal de YouTube. Participa de batallas musicales autogestionadas entre músicos u organizadas por el municipio.

Fue uno de los autores de un proyecto con dos objetivos: promover talleres de arte urbano para adolescentes y generar conciencia ambiental: “dos pájaros de un tiro”. La propuesta busca promover talleres de arte urbano a partir del aprendizaje de diversas técnicas artísticas que permitan reutilizar basura desperdigada en el espacio público. Los beneficiarios inmediatos son todos los vecinos del lugar. Esta iniciativa se debe a dos preocupaciones centrales. Por un lado, el aumento de microbasurales en el espacio barrial y sus afecciones en términos de salud y estética. Por otro lado, la ausencia de espacios “piolas” en los que jóvenes aprendan arte urbano.

Acerca de la segunda preocupación, es interesante prestar atención al análisis de Pablo. Si bien pasó su niñez asistiendo al Centro Comunitario y a los talleres que allí se dictaban, a medida que creció perdió el interés en continuar. Sintió que le enseñaban cosas que ya sabía, que los docentes no eran sistemáticos con sus presencias¹⁰ y por ello era difícil seguir el hilo. A pesar de su familiaridad con la música prefirió dejar los talleres y continuar aprendiendo solo o con pares a través de YouTube.

Mientras los adultos coordinadores del Centro Comunitario se preocupan porque consideran que “nada los convoca”, “que los adolescentes se van de los espacios por desinterés”, Pablo tiene sus propias explicaciones acerca del porqué de su alejamiento de este espacio estatal. El joven señaló que “si tuviera poder para cambiar algo”, modificaría los modos en que se dictan los talleres, “contrataría gente del ambiente rapero”, que conozca la “jerga”, la “parla”, “que tenga más data de la movida, más profundidad, más seguridad” y que “enseñen cosas nuevas”.

Su análisis permite vislumbrar que no es únicamente desinterés o desgano en los procesos de aprendizaje lo que promovió su abandono del Centro Comunitario. Esa explicación adultocéntrica tiene un sesgo: no repara en que la calidad y la especificidad de la oferta que se les brinda a los jóvenes es condicionante para que asistan y/o se interesen.

Además, Pablo considera que los talleres de arte no deberían destinarse a jóvenes únicamente. Para él, el Centro Comunitario debería invitar a personas adultas del barrio. Le preocupa que los más grandes no

entiendan de qué se trata el arte urbano: la grafitería, el trap, el rap, el baile hip hop. Ese no saber habilita a la construcción de prejuicios acerca de sus modos de expresión. En este sentido, sostiene que el municipio debería ampliar su presencia en el territorio e intervenir para “hacer puentes” y “que las generaciones grandes entiendan lo que es, que vengan a ver y aprender y para que no sean prejuiciosos”.

3.2. “Un árbol tecnológico para la vereda de la escuela”, el proyecto Anabel

Anabel tiene 17 años, está terminando quinto año en la misma escuela que Pablo. Tiene dos hermanos más chicos. Los tres viven junto a su mamá, que es jefa de hogar y tiene diferentes ocupaciones: es peluquera y vende servicios estéticos de uñas y maquillajes, además, durante los fines de semana trabaja de moza y actualmente está terminando una formación en enfermería en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

La joven ayuda a su mamá en la peluquería, no hizo un curso como Pablo, sino que aprendió con ella. Cuando no hay clases, durante las vacaciones de invierno y verano, trabaja de niñera, cuidado niños vecinos. A diferencia otros compañeros de su escuela, su niñez no transcurrió en el Centro Comunitario barrial. Desde pequeña se desempeñó en tareas de cuidado de sus hermanos y en el trabajo doméstico de su hogar. Por ello, permaneció mayor cantidad de tiempo en su vivienda, con amigas cercanas sin hacer uso de los espacios públicos barriales. Esto coincide con lo que plantean los trabajos de autoras como Millenaar (2020) y Morgade (2020) acerca de la preeminencia de las mujeres jóvenes de clases populares en el ámbito privado, mientras que el uso del espacio público es mayoritariamente varonil.

Fue una de las autoras de un proyecto que buscaba colocar un Árbol Tecnológico en la vereda de la escuela. Para diseñar esta propuesta se inspiró en los que el municipio colocó en el casco céntrico de la ciudad. Este dispositivo, alimentado por energía solar, cumpliría con múltiples falencias vigentes en ese lugar: proveer de agua caliente y fría a los estudiantes y a los usuarios del club de fútbol pegado a la escuela; tener a disposición un inflador y herramientas para arreglar bicicletas, debido a que la mayoría de sus compañeros se transportan de ese modo hacia la escuela; otorgar electricidad para la carga de aparatos tecnológicos.

Cuando presentó su exposición oral durante la sesión del Parlamento, un estudiante de una escuela céntrica señaló que no estaba de acuerdo con este proyecto, le reprochó que solicitaba un recurso para la institución escolar y no para la ciudad en general o el barrio. Anabel no lo confrontó. Tímidamente volvió a explicar que no sería solo para la escuela aunque se instalara ahí, en esa vereda. Cuando estuvimos a solas, se mostró indignada: “si el municipio puso un árbol así en la plaza central de la ciudad, ¿por qué no puede haber uno acá?”. Considera injusto que “todo lo que hace la municipalidad sea para el centro y nada acá, que estamos lejos”. Este ejemplo permite ilustrar dos situaciones: a) las tensiones que señalé más arriba y que emergen a partir de los diferentes puntos de vista y experiencias situadas de los jóvenes que participan de la política pública; b) el programa del Parlamento como un dispositivo movilizador de cuestionamientos hacia las intervenciones municipales.

La joven se preocupa por lo que falta en el barrio y, especialmente, por la pobreza en el lugar: “hay muchas casas que están en malas condiciones, hay mucha basura tirada, veo muchos niños en mal estado, sucios, y también la gente grande”. Esto le produce tristeza, especialmente cuando se encuentra con chicas de su edad que son mamás y que no consiguen trabajo o no pueden ir a la escuela.

Considera que las situaciones de desigualdad son producto de la ausencia de trabajo, de la inflación y la crisis económica. Señala que en el barrio no se encuentra trabajo fácilmente, que los aumentos de los alquileres

superan los sueldos y que “las ayudas del gobierno, como la Asignación Universal por Hijo” no alcanzan. Ejercer trabajo de cuidado y ayudar a su mamá a gestionar la vivienda le permite conocer estas dimensiones de la vida social en profundidad, en comparación a sus pares varones o de clase media.

Desde ese saber y esas vivencias toma posición sobre las responsabilidades del gobierno local frente a estos hechos, todas tienden a ampliar su presencia en el barrio. En primer lugar, considera debe ayudar a las familias con materiales para que “puedan construir sus propias casas”. También debe prestar atención a la ausencia de programas para acompañar a los estudiantes que dejan la escuela. A lo largo de su recorrido escolar, perdió a muchos conocidos por tal motivo.

En tercer lugar, cuando se posicionó como usuaria de “la salita de salud” resaltó que es injusto que se otorguen pocos turnos médicos por día. Especialmente cuando hay madres con niños enfermos o adultos mayores. Le da bronca que tengan que ir a la madrugada y bajo frío a conseguir uno de los escasos turnos.

Por último, se mostró con miedo en relación con la temática de la seguridad y a la ausencia del municipio en ese aspecto. A la joven le da temor circular sola por la ciudad; a la escuela llega en bici o moto, pero siempre acompañada de su mamá. A diferencia de lo que sucede con Pablo que no detectó esto como un problema, andar libremente por la ciudad no es fácil para ella. En este aspecto, en línea con la agenda pública local, también reclama mayor presencia estatal policial. Este punto permite matizar lo abordado en el subtítulo anterior: las propuestas de los jóvenes no siempre “van en contra de lo establecido”, por momentos se pliegan a las demandas ciudadanas hegemónicas.

3.3. “Espacio de interrelación entre estudiantes y copas de leches para la colaboración y ayuda mutua”, el proyecto de Mariana y Federica

Federica y Mariana son estudiantes de sexto año en una escuela privada y religiosa que sostiene una multiplicidad de proyectos sociales y artísticos en la ciudad. Ambas tienen recorridos vitales muy diferentes a Pablo y Anabel. También se encuentran en mejores posiciones económicas, lo que permite ubicarlas dentro de la clase media, según la clasificación que construyen Gutiérrez et al (2021).

Federica tiene 17 y un hermano de 14. Viven con su mamá que estudió dos carreras universitarias vinculadas a la educación y actualmente trabaja de eso. Aunque sus progenitores están divorciados, tiene vínculo con su padre que es escritor y empleado de comercio. La joven trabajó algunos años en el kiosco polirrubro de su tía con el objetivo de juntar plata para su egreso. Actualmente dejó el empleo, pues acordó con sus progenitores que se concentraría en sus próximos pasos: el ingreso a la vida universitaria. Para ella y para Mariana, los últimos meses de sexto año son centrales para ultimar detalles para la educación superior.

Mariana tiene 18 años. Vive con su papá, su mamá y su hermana de 25 años que estudió en la universidad pública una carrera docente. Sus progenitores son empleados de comercio. Cuando cuenta su composición familiar se compara con Federica y se ríe: “lo mío es muy comunacho, todo muy tranquilo, nada de separaciones, jaja”. Relata que nunca trabajó, que hace poco le ofrecieron un puesto laboral en un espacio con niños. Pensó en decir que sí, pero cuando lo charló con su familia cambió de opinión: “que mejor no, que terminara de disfrutar esta etapa que, al fin y al cabo, se termina y después va a haber tiempo para que yo trabaje, para que yo estudie más todavía, así que bueno, quedamos en que no”.

A diferencia de Pablo y Anabel, las experiencias juveniles de estas jóvenes son compatibles con la idea de “moratoria social” que asigna un período de permisividad y disfrute durante este momento vital, en el que se

habilita la postergación de responsabilidades económicas y familiares. Esta concepción se constituye en una de las definiciones paradigmáticas y hegemónicas sobre lo que es ser joven. Sin embargo, como plantean Margulis y Urresti (1998), el concepto de moratoria se deshace cuando se presta atención al origen social de los sujetos; quedando reservada a sectores sociales con mayores posibilidades económicas, como sucede en el caso de Federica y Mariana.

Estas jóvenes son dos de las autoras de un proyecto cuyo objetivo planteó crear espacios de interrelación entre colegios secundarios y merenderos para la realización de actividades colaborativas y para visibilizar estos espacios en toda la ciudad. Esta propuesta tiene como trasfondo dos propósitos: a) por un lado, visibilizar estos espacios, pues consideran que muchas personas “no se imaginan que en la ciudad hay niños que todos los días meriendan en organizaciones sociales y el trabajo que eso implica para quienes están ahí”; b) por otro lado, cautivar a más gente para que se sume a colaborar con estos lugares.

El proyecto se inspiró en el trabajo que hacen Mariana y Federica en una copa de leche cercana a los barrios de Pablo y Anabel. Las jóvenes ayudan a niños y niñas¹¹ con los deberes escolares y preparan actividades para fortalecer la alfabetización. En paralelo a esas actividades otorgan una merienda, por lo que todas las semanas se organizan para conseguir alimentos. La mayor parte de recursos son donados por conocidos y por vecinos de un country privado que se ubica al frente del salón vecinal donde hoy funciona la copa. Consiguieron este espacio físico mediante el municipio, que también les otorga alimentos regularmente. Este punto marca una relación particular con el Estado local, muy diferente al de los jóvenes anteriores.

Tienen una relación contradictoria con el municipio. Por un lado, realizan articulaciones frecuentes por la copa de leche. Aprovechan las propuestas de programas como formaciones en Educación Sexual Integral (ESI), el Parlamento Estudiantil y el Presupuesto Participativo para presentar proyectos y conseguir financiamiento o recursos para sostener la intervención barrial. En este sentido, como lo hacen Anabel y Pablo, celebran la existencia de estas políticas públicas en las que pueden tomar decisiones acerca de asuntos ciudadanos.

Por otro lado, como Anabel y Pablo, hacen críticas al gobierno local. Pero, mientras ellos ataron sus observaciones a vivencias propias, Mariana y Federica marcan contrapuntos más abstractos y lejanos a sus propias cotidianidades.¹² Sus críticas se relacionan con lo que ven a menudo entre las familias que conocen mediante la copa de leche: “pobreza, situaciones de desnutrición, violencias de género, desempleo entre los adultos y trabajo infantil”.

Como Anabel, le atribuyen a la gestión económica del gobierno local un desorden de prioridades que les produce hartazgo: “la prioridad está en construir un puente, embellecer el centro de la ciudad, la plaza... y hay muchas cosas más importantes, como todo lo que vemos en el barrio”. Les preocupa que, más allá de que “las palabras joven y juventud están en todos lados”, eso no se traduzca en efectos concretos en la vida de los jóvenes de los barrios empobrecidos. Señalan con aflicción que pocos llegan a pensar en la universidad, a diferencia de lo que ellas están haciendo ahora.

Sus desacuerdos con el accionar del municipio también tienen que ver con sus posicionamientos políticos. Aunque se presentan sin un partido político de preferencia, creen en la justicia social y en la necesidad de un Estado interventor “que se preocupe por las políticas públicas, por la educación pública, por la salud pública, que lo asuma, que lo trabaje”. Repiten enfáticamente que las copas de leche no tendrían que existir, pero, dada la coyuntura política nacional, eso sería imposible; de ahí que se interesan en resolver cosas de las que “el municipio no se hace cargo”. Esta lectura no es ingenua, infieren que el municipio no tiene el poder económico suficiente para generar transformaciones estructurales en la vida de las personas y que su

resolución es más compleja, sobre todo por la crisis que atraviesa el país y la deuda contraída con el Fondo Monetario Internacional.

Por todo esto, son tildadas como “muy politizadas” por sus pares de la escuela privada. Discuten con ellos, les señalan que “están cómodos con sus privilegios y sus lugares”. Lo que una vez más muestra la heterogeneidad de posicionamientos entre las juventudes de una misma clase social.

A diferencia de sus pares, están convencidas de que ir al barrio les permitió conocer las cosas que allí suceden. Es interesante pensar en los desplazamientos que estas jóvenes trazan por la ciudad (Chaves, 2014a). Se mueven hacia la periferia empobrecida y aunque habitan esta zona, el peligro o la inseguridad no es un tema de preocupación para ellas como lo fue para Anabel. Mariana y Federica se mueven por la ciudad con transporte urbano o con familiares con vehículos propios. Si recordamos que Pablo no percibía riesgos, entonces es posible señalar que el temor a moverse no se relaciona únicamente con el género sino también tiene que ver con los recursos familiares y las experiencias de clase social.

4. ¿Qué piensan los trabajadores estatales sobre las juventudes y sus propuestas?

Algunos trabajadores estatales sostienen que la importancia de este tipo de políticas públicas es que recuperan las “miradas frescas” que tienen las juventudes. Para explicar la “frescura” de los puntos de vista juveniles marcan una diferencia entre los adultos y ellos. A los primeros la sociedad los “formatiza y condiciona”, les imprime una cosmovisión contaminada por el propio funcionamiento del “sistema”. En cambio, consideran a las infancias y los adolescentes como tabula rasa:¹³ aún no están atravesados por tales condicionamientos ni “por la cultura”, por tanto, son “más desprendidos” a la hora de proponer cosas novedosas: “actualizan de otra manera la información de sus entornos”.

Se oponen a las críticas que señalan que los jóvenes no tienen capacidades de proponer, de emprender o contribuir en temas importantes.¹⁴ Contrariamente, insisten que sus perspectivas son aquello que le falta a la vida política: “los chicos traen eso, sacuden las estructuras que tenemos como sociedad”, “desafían el no se puede”, “plantean alternativas que desde miradas más conservadoras no se ven”. En este sentido, piensan que estos sujetos son críticos per se. Desde ese lugar justifican la necesidad del Parlamento Estudiantil.

Realizaré algunos apuntes acerca de la idea de “miradas frescas”. En primer lugar, mi trabajo de campo muestra que cada una de las propuestas de los jóvenes están altamente influenciadas y condicionadas por las realidades en las que viven y por las relaciones de desigualdades en las que se encuentran inmersos. Esto produce que coexistan múltiples y heterogéneos puntos de vista y modos de comprender el mundo social que habitan.

En segundo lugar, es una falacia dar por hecho que todas sus propuestas son críticas per se o que la condición juvenil es un momento revolucionario. Al contrario, Duarte Quapper (2012: 115) afirma:

Ser joven y comprometerse con la transformación social es una opción de vida que no está condicionada por las características del desarrollo hormonal puberal. Ser joven y comprometerse con la transformación social está en directa relación con las experiencias sociohistóricas que cada sujeto experimenta y los aprendizajes que desde ellas pueda elaborar. Así su procedencia, socialización, despliegue cultural, educación, amistades y

afectos, opciones laborales y sexuales, sueños, contexto de país, etcétera, incidirán en mayor o menor medida para forjar lo que cada persona va decidiendo ser y hacer en su vida.

No obstante, los resultados de mi investigación coinciden con lo que señalan los agentes estatales: sus propuestas “van contra el no se puede” y “desafían lo establecido”. Por este motivo, justamente, desbordan la dimensión implícita del programa: sus propuestas no se amoldan ni se subsumen a los tiempos y requerimientos estatales e intentan trastocar cuestiones más profundas, como desafiar las presencias y las ausencias del Estado local en diversos aspectos de sus vidas cotidianas.

Sin embargo, no relaciono esto con una perspectiva crítica-transformadora, tal como postulan mis interlocutores. Más bien, puede comprenderse en el marco la tensión existencial que caracteriza este momento vital y que aborda el trabajo de Duarte Quapper (2000). Esta tirantez plantea una lucha entre lo que socialmente se les ofrece a las juventudes, por un lado, y sus propias construcciones por otro. Tiene que ver con “ser como lo desean o ser como se les impone” (73) y se manifiesta en

crítica social, desconfianza de los estilos adultos en la política y en las relaciones familiares y escolares, en provocación a las normas, en situarse al margen de lo que se espera que hagan (no inscripción electoral, no atención al mundo laboral, no adscribir a los modos culturales tradicionales, etc.) (74).

El autor advierte en que los modos en que se vivencia esta tensión están fuertemente atravesados por la clase social de pertenencia, el género y los consumos culturales de cada grupo de sujetos.

La tirantez que señala Duarte Quapper (2000) también tiene otra clave de lectura a partir de los emergentes de este trabajo. El desborde que perciben los agentes estatales, es decir, la sensación de que “las cosas se salen de control” puede comprenderse como uno de los efectos de la politicidad de las y los jóvenes como grupo social (Merklen, 2016). Cuando emerge la posibilidad de participar en la escena pública y legítima, estos agentes sociales intentan poner sobre la mesa sus propios intereses y puntos de vista, que muchas veces no son escuchados o son diseñados por “apolíticos”.

5. A modo de cierre: discusiones finales

En este escrito me centré en el Parlamento Estudiantil, un programa municipal de participación destinado a estudiantes de nivel secundario. Retomé trabajos nacionales e internacionales que me permitieron abordar esta política pública desde una perspectiva complejizadora, centrada en las minucias (Sayer, 2002) y en las vivencias cotidianas de sus agentes: jóvenes, docentes y trabajadores estatales.

Hice foco en las propuestas ciudadanas que las y los jóvenes construyen para participar en este programa. Analicé y compraré los puntos de vista de dos grupos –uno de clases medias y otro de clases populares– que fueron autores de diferentes proyectos. Cada propuesta analizada va más allá de lo que esperan los adultos, desbordan las “miradas frescas” que presuponen.

Este grupo de estudiantes se toma muy en serio su participación: se muestran interesados y afectados por la vida social de la ciudad, no son apolíticos aunque no se sienten identificados por algún partido puntual,

tampoco piensan que el Estado tiene que desaparecer o reducirse al mínimo. Consideran el Parlamento Estudiantil como una instancia en la que pueden hacerse oír y marcar desacuerdos y disputas con los modos en que el gobierno municipal interviene desde más cerca o más lejos en sus vidas cotidianas.

Situé los puntos de vista de cada joven en las relaciones de clase social, de clase de edad, de género y territoriales en que se encuentran inmersos. Esto me permitió diferenciar los proyectos que construyen los de clases populares en relación con los de clase media. Pues, lo que proponen es más amplio que un escrito expuesto de forma oral: se inscribe en modos de vida, en modos de uso de los espacios estatales, en usos de la ciudad, en percepciones diversas sobre el trabajo, la pobreza y la seguridad.

En este sentido, la sistematización desarrollada posibilita dar cuenta de que los jóvenes de escuelas públicas o privadas periféricas en general elaboraron propuestas situadas en los contextos en que viven. Mientras que los estudiantes de escuelas privadas vinculadas a las clases medias presentaron proyectos relacionados a lugares más alejados de sus viviendas y de sus vidas cotidianas.

También analicé las claves de lectura que los trabajadores estatales hacen de estos proyectos e indagué los conflictos y las contradicciones presentes en la implementación de la política. Si bien el Parlamento habilita la discusión acerca de las intervenciones estatales, cuando las y los jóvenes rompen los acuerdos tácitos, inmediatamente se explicitan reglas que encorsetan o imposibilitan la libertad de “imaginar propuestas” que se prometió al inicio del programa.

Luego del trabajo realizado, restan dos observaciones para continuar pensando a futuro. Por un lado, las políticas públicas en general y este programa juvenil en particular son procesos complejos. Shore (2010) muestra que estos dispositivos no son lineales y usualmente son desordenados. Casi nunca tienen un solo autor y cuentan con una agencia propia, que excede a sus creadores. Por ello, la mejor manera de investigarlas no es a partir de sus orígenes, sino, involucrándonos con sus minucias en la vida cotidiana, prestando atención en sus efectos planeados, no planeados, en las decisiones tomadas y en las no tomadas. Pues, son justamente estos intersticios caracterizados por la polisemia, la ambigüedad y las contradicciones los que –al mismo tiempo que regulan– otorgan poder (Rockwell, 1997) a las y los jóvenes.

A partir de esto, la segunda observación es sobre la capacidad de un grupo de jóvenes de clases medias y populares para coproducir una política pública destinada a su grupo etario. Este artículo muestra tres propuestas que desbordan y/o disputan el manual de reglas del Parlamento Estudiantil. Si bien este programa pretende que los proyectos de los jóvenes sean “viables y realistas”, persisten ambigüedades y cosas no dichas en sus instrucciones. Esto, junto a las lógicas burocráticas estatales que permanecen desconocidas para los jóvenes, posibilitó que estos sujetos construyan demandas tendientes a: i) ampliar los márgenes del Estado municipal en aquellos sitios signados por despojos y desigualdades o, en todo caso, ii) visibilizar sus ausencias y suplirlas a través de trabajo social voluntario. Aunque el manual de reglas del programa no lo previera, el propio devenir de la política pública habilitó que este grupo de jóvenes dispute las categorías de ciudadanía (Das y Poole, 2008) que produce el propio municipio.

Sin embargo, como sostiene Isacovich (2013), la coproducción de ninguna manera implica igualdad. Aunque sus demandas logran incomodar a agentes y funcionarios estatales o llegar a la prensa local, la potencia creadora de sus propuestas se disuelve a medida que aumenta su grado de disruptividad. Es más probable que sea aprobado y ejecutado un proyecto menos desafiante que otro que plantee reformas estructurales y que promueva ampliar los márgenes del Estado.

6. Referencias bibliográficas

- Balardini, Sergio (comp.) (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Balbi, Fernando Alberto y Boivin, Mauricio (2008). La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno. *Cuadernos de Antropología Social*, (27), 7-17.
- Beretta, Diego; Laredo, Fernando; Núñez, Pedro y Vommaro, Pablo (comps.) (2019). *Políticas de juventudes y participación política. Perspectivas, agendas y ámbito de militancia*. Rosario y Buenos Aires: UNR y CLACSO.
- Borobia, Raquel; Kropff, Laura y Núñez, Pedro (comps.) (2013). *Juventud y participación política. Más allá de la sorpresa*. Buenos Aires: Noveduc, ReIJA y Ensayos y Experiencias.
- Bourdieu, Pierre (1997). Espíritu de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. En P. Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp. 91-125). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, Graciela y Becher, Yussef (comps.) (2024). *Juventudes: protagonistas sin ficciones*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Chaves, Mariana (2014a). Circuitos y lógicas territoriales en jóvenes con inclusión desfavorable en Barrio Aeropuerto (Villa Elvira, La Plata). [Ponencia]. IX Jornadas de investigación, docencia, extensión y ejercicio profesional: "Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea". La Plata.
- Chaves, Mariana (2014b). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. *Escenarios*, año 14, (21).
- Chaves, Mariana y Segura, Ramiro (eds.). (2014). *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Buenos Aires: Biblos.
- Das, Veena y Poole, Deborah (2008). El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, (27), 19-52.
- Duarte Quapper, Claudio (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 8(13), 59-77.
- Duarte Quapper, Claudio (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99-125.
- Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez, Alicia; Mansilla, Héctor y Assusa, Gonzalo (2021). *De la grieta a las brechas. Pistas para estudiar las desigualdades en nuestras sociedades contemporáneas*. Villa María: Eduvim.
- Isacovich, Paula (2013). Hacer el Estado, regular la vida. Una etnografía de políticas de juventud. *Avá*, (22), 33-56.
- Grinberg, Julieta e Isacovich, Paula (2020). Introducción. Los derechos de las infancias y las juventudes: debates e interrogantes a la luz del 30 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño. En Paula Isacovich y Julieta Grinberg (comps.), *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los derechos del Niño. Políticas, normativas y prácticas en tensión* (pp. 41-84). Buenos Aires: EDUNPAZ.
- Mancini, Inés (2015). *Prevención social del delito. Relaciones entre agentes estatales y jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: UNSAM Edita.

- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides (ed.), *"Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Martín Criado, Enrique (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Itsmo.
- Merklen, Denis (2016). *Bibliotecas en llamas. Cuando las clases populares cuestionan la sociología y la política*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Millenaar, Verónica (2020). Clase 3: Educación y Género. [Clase]. Diploma Superior en Estudios y políticas de Juventud en América Latina, Cohorte 7, FLACSO Virtual.
- Morales, Santiago y Magistris, Gabriela (comps.) (2018). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: El Colectivo, Chirimbote, Ternura REVELDE.
- Morgade, Graciela (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del "cuidado" como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). Buenos Aires: Editorial Universitaria UNIPE.
- Pérez Sáinz, Juan Pablo y Hernández, María Fernanda (2021). *Jóvenes de sectores populares ante la pandemia: un estudio exploratorio en el cantón de La Unión, Costa Rica*. Costa Rica y Canadá: FLACSO e International Development Research Center.
- Quirós, Julieta (2014). Etnografiar Mundos Vivos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 12(17), 47-65.
- Rockwell, Elsie (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Romero, Juan; Pérez Islas, José Antonio; Vázquez, Melina y Valdez González, Mónica (coords.) (2024). *Nuevas generaciones de América Latina y el Caribe. Persistencias y emergencias de las desigualdades*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sayer, Derek (2002). Formas cotidianas de la formación del Estado: algunos comentarios disidentes acerca de la "hegemonía". En G. Joseph y D. Nugent (comps.), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado* (pp. 227-238). México: Ediciones Era.
- Shore, Cris (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21-49.
- Szulc, Andrea (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Antropológica*, 33(35), 235-253.
- Vázquez, Melina (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

1. El trabajo de campo se centró en Río Cuarto, una ciudad argentina situada en el sur de la provincia de Córdoba. Es la ciudad cabecera del departamento homónimo. Cuenta con una población de 158.298 habitantes, lo que la constituye en la segunda ciudad de la provincia, después de la capital. Desde 1999, el gobernador José Manuel de la Sota la designó como Capital Alternativa de la provincia a través de la Ley N° 8780. A su vez, en 2020 el presidente Alberto Fernández la declaró como una de las veinticuatro capitales alternas de la República Argentina mediante la Ley Nacional N° 27589. La ciudad, como el conjunto de la región que la rodea, se concentra en la producción y comercialización de productos agropecuarios. Además, cuenta con industrias alimenticias y una zona comercial y de servicios de importante caudal, pues es la ciudad más grande en todo el sur de Córdoba. [↵](#)

2. Recuperado de web institucional, <https://concejoriocuarto.gob.ar/ciudadania/programas/parlamento-estudiantil/> [↵](#)

3. Me refiero a "perspectiva" de los agentes inspirada en el concepto de "puntos de vista" que utiliza Pierre Bourdieu (1997). Para este autor son tomas de posición, de decisión, de accionar, de pensar y hablar inscritas en un ordenamiento social particular y situado. En este sentido, señala que se relacionan de manera compleja con la posición social que los agentes ocupan en los diferentes campos del espacio social y

que funcionan delimitando un marco de referencia que prescribe diferentes jerarquizaciones, prioridades y formas de representar y actuar en el mundo social, en consonancia con un tipo de habitus específico y un conocimiento práctico del mundo que suponen la razonabilidad de ciertas prácticas. [↩](#)

4. Si bien se plantea un eje de "Temas Libres", en el manual de instrucciones disponible en la página web del programa se indican preguntas orientadoras que generalmente delimitan un curso de acción probable: "¿Hay espacios en tu barrio preparados para la actividad física? ¿Qué se puede fabricar con materiales reciclados o de bajo costo que ayude a tu colegio? ¿Pensaste en los animales de la calle o en las mascotas? ¿Falta educación vial en el barrio? ¿De qué temáticas sociales o juveniles armarías un podcast?" (Recuperado de <https://concejoriocuarto.gob.ar/ciudadania/programas/parlamento-estudiantil/>). [↩](#)
5. Según fuentes oficiales el Presupuesto Participativo es un programa de participación ciudadana. Fue creado a través de la Ordenanza Municipal N° 66/16 e involucra a "vecinos/as, jóvenes e instituciones de la ciudad en la definición de los destinos de buena parte de los recursos públicos del Estado Municipal". Sus principales objetivos son "implementar mecanismos democráticos de participación" y "promover espacios participativos y de articulación que posibiliten a diferentes actores individuales, comunitarios y/o institucionales fortalecer sus vínculos y coordinar iniciativas conjuntas de desarrollo". De esta iniciativa se desprende el Presupuesto Participativo Juvenil, en el que varios de los entrevistados también participan. A diferencia del Parlamento Estudiantil, los proyectos son elegidos por la ciudadanía en general y los que reciben mayor porcentaje de votación son financiados y ejecutados por el municipio. [↩](#)
6. Cuando solicité a los trabajadores el ejemplo de un proyecto que no cumpliera con los requisitos me relataron lo siguiente: "un grupo de jóvenes elaboró una propuesta cuyo objetivo era colocar rampas de accesibilidad en todas las veredas de la ciudad. Obviamente, es un proyecto que tiene dimensiones inabordables en el plazo que dura el programa del Parlamento Estudiantil. Requiere tiempos prolongados y, en definitiva, hay que analizar otros aspectos que tienen que ver con el desarrollo urbano de la ciudad. O sea, si tenés una rampa en la esquina de una calle y después no tenés veredas accesibles para el vecino que está en silla de ruedas, al final no cambia nada. Entonces, para la ejecución de ese proyecto hay que definir el tiempo, hay que conversar y debatir sobre los recursos para la ejecución de ese proyecto" (Nota de campo, octubre de 2022). [↩](#)
7. Estas propuestas fueron votadas en la sesión parlamentaria entre estudiantes, pero, hasta noviembre de 2022 aún no fueron ingresadas al Concejo Deliberante de la ciudad. [↩](#)
8. Cabe aclarar que los jóvenes de escuelas públicas o privadas periféricas en general elaboraron propuestas situadas en los contextos en que viven. Por otro lado, los estudiantes de escuelas privadas vinculadas a las clases medias presentaron propuestas relacionadas con lugares más alejados de sus viviendas. [↩](#)
9. Los jóvenes no utilizan la idea de "Estado" para referirse a esta entidad. Para ellas y ellos el municipio se materializa en figuraciones concretas: el Programa del Parlamento, el Concejo Deliberante, el Centro Comunitario, la Sala de Salud. "El Estado" aparece como algo abstracto que prácticamente no se referencia, salvo cuando remiten a temáticas sobre política partidaria, a transferencias monetarias como la Asignación Universal por Hijo o la Tarjeta Alimentar y a las desigualdades sociales, generacionales, de género y territoriales de larga data [↩](#)
10. Es necesario traer a esta escena los comentarios realizados más arriba, donde aludí a las dificultades presupuestarias que signan el funcionamiento de los programas destinados a este grupo etario. [↩](#)
11. Dentro de la multiplicidad de problemas que identifican, centran su atención en los más pequeños, pues tienen la convicción de que están más desprotegidos que los adultos. Es interesante problematizar que esta sensibilidad especial dirigida hacia los niños, a diferencia de lo que se suele creer, no es exclusiva de los adultos: los adolescentes también comparten ese sentir [↩](#)
12. Ni ellas ni sus pares cercanos utilizan talleres culturales, salas de salud o cursos de oficio municipales. En general, los jóvenes de escuelas secundarias privadas se topan con programas del municipio en sus escuelas y casi siempre vinculados a la participación. [↩](#)
13. El conjunto de palabras "tabula rasa" se utiliza comúnmente en el ámbito educativo para hacer referencia a que los niños y adolescentes llegan a este mundo "en blanco", como una pizarra vacía en la que deben imprimirse contenidos estandarizados que respondan a un modelo cultural hegemónico (Rockwell, 1997; Szulc, 2015). El problema es que esta perspectiva adultocéntrica coloca a tales sujetos en un rol pasivo que, al mismo tiempo, desestima los conocimientos y saberes que han adquirido en sus entornos situados. A contramano de esto, las perspectivas del protagonismo los define como productores de relaciones sociales activas en las que ellos mismos son protagonistas, son sujetos activos y con voz propia (Morales y Magistris, 2018). [↩](#)
14. En el libro *Sobre el Estado*, Bourdieu (2014) señala que una de las funciones más generales de esta institución es producir y canonizar clasificaciones sociales que se constituyen en categorías legítimas, reconocidas por la sociedad. En este sentido, es importante que desde este lugar se conciba a jóvenes como sujetos capaces. Sin embargo, es necesario aclarar dos cuestiones: a) por un lado, esta premisa discursiva no se traduce necesaria ni mecánicamente en la práctica cotidiana del programa; b) por otro lado, esta definición sobre juventudes es opuesta a la que hacen otras dependencias del mismo municipio. Esta situación nos alerta sobre la simultaneidad y heterogeneidad de puntos de vista que conviven al interior de un gobierno [↩](#)



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales.

Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales.

Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados.