

**Singularidades y vida en común: las (in)justicias y lo público en
instituciones de educación superior no universitaria¹⁶⁴**

Pablo Francisco Di Leo¹⁶⁵

Ana Josefina Arias¹⁶⁶

Recibido: 3/ 08/2021

Aceptado: 13/11/2021

Resumen

En este trabajo presentamos resultados de una investigación social, cuyo objetivo principal es analizar los relatos, los sentidos y las prácticas en torno a los derechos y lo público presentes en las experiencias de personas jóvenes y adultas en instituciones educativas que forman para el trabajo sobre los otros. Con dicho objetivo, desarrollamos una estrategia metodológica cualitativa, realizando observaciones y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes, directivos/os y personal no docente en cinco institutos de educación superior no universitaria de gestión estatal, ubicados en distintos barrios del  rea Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Para el despliegue del problema, retomamos herramientas conceptuales de las ciencias sociales contemporáneas, especialmente los trabajos de Danilo Martuccelli en torno a la experiencia

¹⁶⁴El presente trabajo se desarrolló en el marco de los Proyectos de investigación: a) UBACyT 2018 Mod I 20020170100325BA; director: Pablo Francisco Di Leo, codirectora: Ana Josefina Arias; financiado por la Universidad de Buenos Aires (UBA). b) PICT 2016-4433. Investigadora/es responsables: Pablo Francisco Di Leo, Ana Josefina Arias, Horacio Luis Paul n; financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Integrantes: Valentina Arce Castello, Lucía Angélica Arias, Florencia Caparelli, Rafael Carreras, Florencia D'Aloisio, Pablo Nahuel di Napoli, Gustavo Galli, Guido García Bastón, Mariela Giacomponello, Mayra Ludmila G mez, Mariana Alejandra González, Norma Beatriz Ibarra, María Eugenia Pinto, Nicolás Carlos Richter, Noelia Alejandra Sierra, Sebastián Ezequiel Sustas, Silvia Tapia, Rodrigo Vaccotti Martins, Soledad Vázquez, Alejandro Villa. Sede de los proyectos: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

¹⁶⁵ Licenciado y Profesor de Sociología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctor de la UBA en Ciencias Sociales. Magíster de la UBA en Políticas Sociales. Posdoctor del Instituto de Medicina Social, Universidad del Estado de Río de Janeiro (IMS-UERJ). Investigador Independiente del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. E-mail: pfdileo@gmail.com

¹⁶⁶ Trabajadora Social, Magister en Políticas Sociales y Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Ciencias Sociales. Es docente regular e investigadora en la Universidad Nacional de La Plata y en la UBA e investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani. E-mail: anajarias@gmail.com

contemporánea de la condición social moderna, y de François Dubet, sobre el declive del programa institucional y los sentimientos de injusticia. Siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada, identificamos en los relatos y experiencias analizadas las principales *gramáticas institucionales* en torno a las *justicias/injusticias* y lo *público*, presentes con fuerza y articuladas entre sí. Mediante dichas gramáticas, estas instituciones y sus sujetos se (re)construyen en una permanente tensión entre desinstitucionalización y reinstitucionalizaci n, entre singularidades y vida en común. Tanto en sus interacciones cotidianas, como en sus demandas y manifestaciones en escenarios presenciales y virtuales, las personas que participan en estos institutos ensayan formas del acceso y ejercicio de derechos en nuestra sociedad contemporánea: sentidos y prácticas sobre lo público con una sensibilidad que posibilita singularizar lo común.

Palabras clave: instituciones; educación superior; singularidades; derechos; justicia; Estado.

Singularities and life in common: the (in)justices and the public sphere in non-university higher education institutions

Abstract

In this work, we present results of a social research, whose main objective is to analyze the stories, meanings and practices around rights and the public sphere, present in the experiences of young people and adults in educational institutions that train for work on others. Considering this objective, we developed a qualitative research methodology, conducting participant observations and semi-structured interviews with students, teachers, managers and non-teaching workers in five non-university higher education institutes of state management, located in different neighborhoods of the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. To unfold the problem, we take up conceptual tools from contemporary social sciences, especially the works of Danilo Martuccellion the contemporary experience of the modern social condition, and François Dubet's, on the decline of the institutional program and the feelings of injustice. Following the guidelines of the grounded theory, we identify in the narratives and experiences analyzed the main *institutional grammars* around *justice / injustice* and the *public sphere*, strongly presented and articulated among themselves. Through these grammars, these institutions and their subjects are (re)built in a permanent tension between deinstitutionalization and reinstitutionalization, between singularities and life in common. Both in their everyday interactions, and their demands and demonstrations and

virtual scenarios, people who participate in these institutes try out forms of access and exercise of rights in our contemporary society: meanings and practices about the public sphere with a sensitivity that makes it possible to singularize the common.

Keywords: institutions; higher education; singularities; rights; justice; state.

Introducción

La literatura sobre instituciones parte de varias nociones para describir su situación actual: declive (Dubet, 2006); desinstitucionalización (Kessler y Merklen, 2013); desfondamiento (Fernández, 1999). Todos estos trabajos parecen coincidir en que las instituciones no son lo que eran. Esta idea de lo que fueron parece modelar la mirada o parece ser el lugar desde el cual se analizan las experiencias singulares. En Argentina, las instituciones anteriores a la década de 1970 aparecen – tanto en la bibliografía como en los relatos de los actores– como las “normales” y, simultáneamente, cuestionadas por muchos movimientos políticos e intelectuales. Asimismo, las consecuencias de las políticas neoliberales, vinculadas tanto con las privatizaciones, los desfinanciamientos y los ataques hacia lo público y lo estatal en general, son un escenario por demás conocido y reconocido en sus efectos sobre las prácticas institucionales (Svampa, 2005; Danani, Arias, Chiara y Gluz, 2018; Grassi y Hintze, 2018; Nazareno, Segura y Vázquez, 2019).

En la actualidad la construcción de lo público y su relación con la justicia y la injusticia se encuentra en otra etapa que la de finales del siglo pasado. Existe consenso en que las nuevas dinámicas no son similares a las de la década de 1990. Sin embargo, dicho concepto sigue siendo un objeto cuestionado y sus redefiniciones, objeto de experiencias políticas diversas. Las instituciones estatales son un blanco de ataque de los proyectos y gobiernos neoliberales, mientras que muchas acciones de defensa de los sistemas de protección parten de las demandas y movilizaciones políticas populares. Pero, fundamentalmente, el rol de lo público en su sentido más integral, como lo común, lo universal, lo que es de todas/os, está fuertemente cuestionado, permeando sentidos comunes que transforman las dinámicas de construcción política (De Sousa Santos, 2009; Vilas, 2011).

Como comenzamos a reflexionar en otros trabajos (Di Leo y Arias, 2019; Arias y Di Leo, 2020), en las diversas organizaciones sociales e instituciones públicas en las que desarrollamos nuestras investigaciones nos encontramos con prácticas e identidades personales e institucionales que se configuran cotidianamente en una permanente tensión entre lo singular y lo común. En la etapa actual de nuestra investigación, nos proponemos encontrar en las experiencias

institucionales de personas jóvenes y adultas, relatos, sentidos y prácticas relacionados con los derechos, la justicia y lo público. Con dicho objetivo, desarrollamos un trabajo de campo en lugares que consideramos analítica y políticamente potentes: instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal. La elección de estas se debió a dos motivos principales. Por un lado, queríamos incorporar al análisis las experiencias y reflexiones de estudiantes y trabajadoras/es¹⁶⁷ en instituciones que, desde el Estado, eduquen para el trabajo sobre los otros. Esto nos permite acercarnos a un ángulo de observación muy interesante, el lugar reflexivo de los actores y actrices sobre sus prácticas y también sobre sus expectativas de futuro como trabajadoras/es y estudiantes en el actual momento de nuestra sociedad. En segundo lugar, desde 2016, funcionarias/os del gobierno de la Alianza Cambiemos –a nivel nacional, en la CABA y la Provincia de Buenos Aires– generaron diversos ataques políticos y mediáticos hacia las/os docentes, sus organizaciones sindicales y los profesorados estatales, profundizando el desfinanciamiento y la invisibilización de sus comunidades, tradiciones, identidades, trabajos y proyectos¹⁶⁸. Por ello, consideramos importante aportar desde nuestro trabajo a la visibilización y la defensa de estos institutos.

Dentro de los múltiples interrogantes que abordamos en nuestro estudio, en este artículo nos centramos en las siguientes preguntas-problema:  En torno a qué sentidos de lo justo, lo injusto y de los sujetos –tanto quienes trabajan como aquellos sobre los que trabajan– se conforman y sostienen estas instituciones?  C mo se vinculan y tensionan las formas de ser y las demandas singulares con la vida en común?  Qu  sentidos, valoraciones y tensiones adquiere lo público? Para responderlas, analizamos las entrevistas realizadas durante 2019 a estudiantes, docentes, directivas/os y personal no docente en cinco institutos de educación superior no universitaria de gestión estatal, ubicados en distintos barrios del  rea Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)¹⁶⁹, Argentina.

Organizamos el artículo de la siguiente manera: en la primera sección hacemos un breve recorrido por algunas herramientas conceptuales de la teoría social contemporánea que nos

¹⁶⁷ En la escritura del artículo utilizamos un lenguaje no sexista e inclusivo, conscientes de que los lenguajes con los que nos comunicamos, nos relacionamos y escribimos reflejan distintas formas de desigualdad, segregación y/o exclusión entre los géneros (RAADH, 2018).

¹⁶⁸ Para un análisis y síntesis de los principales fundamentos ideológicos, posiciones discursivas y políticas de formación docente del gobierno neoliberal de la Alianza Cambiemos entre 2016 y 2019, ver Feldfeber (2019).

¹⁶⁹ El AMBA está compuesta por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y un sector suburbano conformado por 24 municipios (GBA), Argentina. El  rea en su conjunto presenta importantes desigualdades sociales y económicas expresadas en una creciente segregación y fragmentación urbana (Cravino, 2016).

ayudan a desplegar nuestro problema de investigación. Luego, explicamos la estrategia metodológica utilizada para la construcción y análisis de los datos. Posteriormente, desarrollamos los resultados de nuestro estudio de las principales *gramáticas* presentes en estas instituciones en torno a *las justicias/injusticias* y *lo público*. A modo de cierre (y apertura), sintetizamos y articulamos los principales hallazgos del trabajo, proponemos algunas reflexiones y nuevos interrogantes para futuros abordajes.

Herramientas conceptuales

En un libro publicado hace pocos años, Danilo Martuccelli (2017a) propone autonomizar analíticamente la experiencia contemporánea de la *condición social moderna*. Para ello, actualizando la sensibilidad e imaginación sociológicas de Georg Simmel (2014) y Wright Mills (1994), estudia las vivencias y reflexiones de los individuos para ponerlas en diálogo con las principales transformaciones estructurales de las modernidades (en plural), que configuran las experiencias en torno a lo social en cada país o región en un determinado período histórico:

(...) la experiencia de la condición social moderna es inseparable del advenimiento de lo social, en verdad, y para ser más exactos, de un proceso creciente e irreversible de societalizaci n de las vidas personales: los individuos se sienten –y son– cada vez más movilizados de manera coercitiva en la sociedad y al mismo tiempo sienten que son, cada uno de ellos, irreductiblemente distintos. O sea, el individuo se vive, en su singularidad, la más íntima y personal, como irreductible a la vida social, y al mismo tiempo el individuo se vive como indisociable de la vida colectiva (Martuccelli, 2017b, p. 94).

Tal como surge de sus estudios en distintas sociedades (Martuccelli, 2010; Araujo y Martuccelli, 2012) y también encontramos en nuestras investigaciones sobre biografías y procesos de individuación de jóvenes de sectores populares (Di Leo y Camarotti, 2013; 2015; Di Leo y Arias, 2019, Paul n et al, 2020), las personas construyen sus experiencias sociales a lo largo de sus vidas a partir de múltiples relaciones con los otros y con las instituciones, demandando ser reconocidas, cuidadas, respetadas en sus *singularidades*. Martuccelli (2017a) utiliza este concepto tomando distancia de sus sentidos más habituales —lo extraordinario, lo poco frecuente, lo original o lo inexplicable— ya que invisibilizan sus vínculos con lo colectivo y lo social. En cambio, dialogando con las filosofías de Gilbert Simondon (2015), Giorgio Agamben (1996) y Jean-Luc Nancy (2006), propone abordar la singularidad desde la existencia, que es impensable independientemente de la

co-existencia con otros: “El *ser* es singular y plural, a la vez, indistintamente y distintamente. Es singularmente plural y pluralmente singular” (Nancy, 2006, p. 44).

Desde esta perspectiva, el estudio sociológico de las singularidades es indisociable del análisis de las condiciones, los obstáculos, las tensiones, las pruebas y los soportes en relación con los cuales los individuos llevan adelante sus vidas, conforman cotidianamente sus identidades, en múltiples escenarios colectivos, más o menos institucionalizados. El objetivo principal de este programa de investigación es comprender, en cada sociedad histórica, cómo se configuran y qué características distintivas asumen los vínculos –siempre problemáticos e inevitables– entre las singularidades y la vida en común. En síntesis, busca aportar posibles respuestas –tanto analíticas como políticas– a un interrogante central de la actual condición social moderna: “ c mo asegurar colectivamente para todos, la posibilidad de la existencia singular de cada uno?” (Martuccelli, 2017b, p. 103).

Estos análisis en enmarcan en una serie rupturas ontológicas y epistemológicas cada vez más presentes en las ciencias sociales contemporáneas. En este sentido, en los trabajos de Bruno Latour (2008), *lo social* deja de concebirse como un objeto ontológicamente distinto a los demás, para vincularse a otra de sus raíces etimológicas —exploradas, entre otros, por Gabriel Tarde (2011) y Georg Simmel (2014)—: a las *asociaciones*. Desde esta propuesta, la sociol gia no se ocupa de develar el funcionamiento de una realidad, un objeto preexistente, una estructura independiente de los individuos y de otras realidades “no sociales”, sino fundamentalmente de rastrear *conjuntos de asociaciones entre elementos heterogéneos* que permiten explicar los orígenes y las transformaciones de los fenómenos, las instituciones y las identidades sociales (Latour, 2008). Dicho de otra manera, se propone analizar las prácticas, las identidades y las instituciones a partir de los múltiples vínculos entre personas, edificios, recursos, símbolos, que las conforman y sostienen históricamente.

Estos desplazamientos en las miradas sociológicas est n vinculados histórica y conceptualmente a un proceso de crisis y transformación profunda de las instituciones modernas encargadas de la socialización de los individuos. François Dubet (2006, 2013) denomina a este proceso como *declive del programa institucional*. La escuela jamás recibí a tantos estudiantes durante tanto tiempo, el trabajo social jamás intervino sobre poblaciones y problemáticas tan amplias y complejas como en la actualidad. Sin embargo, esta ampliación en la participación de las

instituciones que *trabajan sobre los otros* es paralela al declive del *programa institucional*¹⁷⁰, debido a cuatro grandes transformaciones históricas interrelacionadas entre sí –con variaciones de profundidad y alcances en cada país:

a) Los procesos de desencantamiento y racionalización del mundo que caracterizan a la modernidad –o, mejor dicho, siguiendo a Danilo Martuccelli (2020), las *múltiples modernidades*– debilitan los fundamentos y la unidad de los valores y los principios sagrados que dominaban el programa institucional. “(...) ya no podemos concordar sobre principios de justicia homogéneos y coherentes (...). Entretanto, las instituciones combinan principios de justicia diferentes y est n sometidas a más críticas a medida que refuerzan su influjo sobre la vida de la gente” (Dubet, 2013, p. 106).

b) El trabajo sobre los otros ya no se encarna en la concepción tradicional de la *vocación*: no se busca salir del mundo y consagrarse a valores superiores. En cambio, debe adecuarse a exigencias de formación y acreditación constantes, exigencias burocráticas de dar cuenta de lo que se realiza, a la mayor protocolarizaci n de la tarea, cumplir con la estadística, etc.

c) La ampliación de los alcances e influencias de las instituciones generaron una creciente pérdida de control de sus fronteras, un *desmoronamiento del santuario*. Con el ingreso de nuevas/os estudiantes también entra todo lo que la escuela clásica ignoraba: las juventudes, los problemas sociales y personales. Las instituciones educativas y las intervenciones sociales crecientemente se singularizan en función de demandas, realidades, problemáticas sociales y territoriales complejas, y en función de las cuales deben rendir cuentas.

d) Con las citadas críticas a las concepciones esencialistas de las identidades personales y sociales, también pierde consistencia la imagen del individuo, el alumno, que debe ser *formado*, modelado como una cera blanda por las instituciones. Desde finales del siglo XX, las instituciones son objetos de críticas, acusadas de disciplinar, sofocar, controlar, negar a los individuos para identificarlos con lo universal, el Estado, la sociedad. “En todas partes se pide que los profesionales tengan en cuenta la singularidad de los individuos y los pongan en movimiento, en vez de encuadrarlos y regimentarlos” (Dubet, 2013, p. 112).

¹⁷⁰ Dubet (2006) entiende el *programa institucional* como un dispositivo simbólico y práctico, respetado y defendido por aquellas personas que se encargan de su puesta en práctica. Desarrolla, para definirlo como tipo ideal, tres características relativamente estables: un conjunto de valores y principios sagrados; el trabajo sobre los otros como vocación; la socialización y la subjetivación de individuos como parte de este trabajo.

Estas transformaciones en el trabajo institucional implican una mutación en los procesos de socialización: hay una transferencia desde lo institucional a los individuos. Como las identidades y relaciones ya no son reguladas de antemano por las instituciones, las/os docentes, trabajadoras/es sociales, enfermeras/os y demás personas que trabajan sobre los otros, deben construir y sostener por sí mismas/os sus relaciones con las/os usuarias/os:

Cuando el sentido de la socialización ya no viene de arriba, no puede sino venir de abajo, de los propios individuos. Así, el trabajo sobre los otros es más exigente, más agotador, más estresante para quienes lo ejercen y quienes lo sufren. Unos y otros están obligados a movilizarse subjetivamente cuando sus roles ya no tienen una vinculación directa con valores y principios indiscutibles (Dubet, 2013, p. 114).

La socialización, la conformación de las identidades sociales deviene así un trabajo constante, una co-construcción de los otros y de uno mismo. Una negociación cada vez más activa ya que los roles sociales se multiplican, las biografías son inestables, las pruebas se complejizan y las identidades se superponen (Dubar, 2002; Martuccelli, 2007; Dubet, 2013).

Uno de los conceptos y valores que ocupan un lugar central en el programa institucional y que, a partir de los procesos sealados, es cuestionado, desacralizado y, simultáneamente, crecientemente disputado por numerosos actores individuales y colectivos es la *justicia*. Agnes Heller (1994) distingue entre dos grandes conjuntos de definiciones de dicho concepto presentes a lo largo de la historia de occidente. Por un lado, las definiciones formales y est ticas de justicia, basadas en enunciados universales. Estas entran en crisis a lo largo de la modernidad, debido en gran parte a los citados procesos de transformación y des-sustancialización en los sentidos de lo estatal, lo social, las identidades y las instituciones socializadoras. En consonancia con la creciente complejización y singularización de las sociedades contemporáneas, la filósofa húngara propone establecer un *concepto  tico-político incompleto de justicia*, común para diferentes formas de vida, pero que no pretende amoldarlas en una única pauta ideal:

Ningún concepto  tico-político incompleto de justicia puede pretender ser capaz de diseñar la mejor forma de vida posible. Si suponemos que hay muchas formas de vida, siendo cada forma de vida respectiva, la "mejor posible" para quienes la viven, debemos renunciar, y de hecho hemos renunciado, al ambicioso proyecto del concepto  tico-político completo de justicia (Heller, 1994, p. 281).

Esta propuesta de justicia dinámica exige tener en cuenta para su continuo trabajo de redefinición a las interrelaciones de diversos sujetos individuales y colectivos, espacios sociales e instituciones

públicas. Dubet (2011; 2013) aborda esta problemática a partir de sus recientes investigaciones empíricas e intervenciones públicas en torno al sistema educativo y a las desigualdades crecientemente singularizadas en Francia, desarrollando una sociología de los *sentimientos de injusticia*, que define como:

(...) la vertiente moral, normativa o  tica –poco importa cómo se la designe– de cualquier experiencia social. De hecho, es manifiesto que si bien los individuos no suelen estar en condiciones de decir en qué consistiría una sociedad justa, a no ser de manera muy imprecisa, en cambio son perfectamente capaces de decir en qué les parece injusto. En este sentido, la experiencia de la injusticia es primordial (Dubet, 2012, p. 78).

En sus estudios sobre los sentimientos de injusticia en el mundo del trabajo, el sociólogo francés identifica una sintaxis común, basada en tres grandes principios de justicia: *igualdad*, *mérito* y *autonomía*. Las/os trabajadoras/es quieren que se las/os trate como iguales, que se reconozcan sus méritos y que les permitan desarrollar plenamente sus posibilidades personales en el trabajo. La coexistencia, la poliarquía de estos y otros principios de justicia lleva a un permanente trabajo de los individuos y de las instituciones para combinar principios que a menudo aparecen como contradictorios (Dubet, 2012).

Estos debates tienen derivas diferentes en el análisis de las realidades institucionales si se interroga desde las interpelaciones decoloniales y/o feministas que otorgan a la situacionalidad de los planteos una mayor importancia, así como también permiten evidenciar otras relaciones en las construcciones de la alteridad y la identidad (Dussell, 2012; Pombo, 2019). El concepto de otredad identifica en las experiencias históricas latinoamericanas un lugar relevante. El otro en tanto indígena, negro, pobre, mujer, excluido, se transforma en el gran otro de la intervención de las instituciones coloniales y disciplinadoras. Si la escuela sarmientina fue la institución necesaria para civilizar la *barbarie* fue porque el principal otro de la institución no era el esperable, no era el “normal” (Tedesco, 2003; Fiorucci, 2014). El carácter de excepción de los otros, el enigma de la institución argentina está en la barbarie y su incapacidad de incorporación en los códigos del pensamiento europeizante (Svampa, 2006). Desde aquí, cobra especial importancia la recuperación de las historias institucionales para comprender las complejas tensiones que se alojan dentro de las mismas. El carácter necesariamente situado para el análisis de lo institucional es un requisito central para entender las actuales transformaciones y disputas dentro del campo de lo público en general, y de lo público estatal en particular.

Metodología

Para la construcción y análisis de los datos desarrollamos una estrategia metodológica de tipo cualitativo, ya que es la que mejor se articula con el paradigma interpretativo, permitiéndonos aproximarnos a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos en las instituciones y a las vinculaciones entre agencias y estructuras (Vasilachis de Gialdino, 2007). Realizamos el trabajo de campo durante 2019, utilizando fundamentalmente dos técnicas de investigación social: la entrevista semiestructurada y la observación. Seleccionamos la primera pues mediante dicha herramienta podemos construir datos en torno a las experiencias individuales y grupales de los sujetos, indagando sobre sus percepciones, prácticas, significaciones y reflexiones en torno a sí mismos, los otros y los espacios sociales e institucionales en los cuales desarrollan sus interacciones cotidianas. De esta manera, buscamos que las personas entrevistadas salgan del mero testimonio para que ellas mismas reflexionen en torno a sus propias experiencias, procurando captar polifonías, tensiones, discontinuidades, contradicciones, temáticas emergentes y articulaciones intra e inter-discursivas (Arfuch, 1992; Robles, 2011).

La técnica de la observación se basa en la presencia física de las/os investigadoras/es en el campo de estudio. A partir de las observaciones podemos captar tensiones entre los discursos de los sujetos y sus prácticas, participar de eventos y rutinas de las instituciones y condiciones contextuales de acceso y ejercicio de derechos. Las interacciones con las otras personas al interior de las instituciones constituyen recursos fundamentales para desplegar el problema de investigación, reformular nuestras preguntas, reflexionar sobre nuestros presupuestos teóricos y formular categorías emergentes en diálogo con el análisis del corpus discursivo (Guber, 2001; Ameigeiras, 2007).

Para la selección de sujetos e instituciones a incluir en nuestro estudio seguimos la propuesta del *muestreo teórico* de la *teoría fundamentada* (*grounded theory*) (Strauss y Corbin, 2006). A diferencia del muestreo estadístico, que busca la recolección de información para cuantificar la distribución de un fenómeno específico en una determinada población, mediante el muestreo teórico los investigadores vamos seleccionando los casos a estudiar, construyendo y comparando datos para ayudar a refinar y articular categorías, para desarrollar así la teoría. Por ende, retomando esta propuesta, realizamos el trabajo de campo, la codificación, la comparación y el análisis de los datos de manera simultánea. En este camino nos preguntamos:  qu  instituciones y grupos de sujetos, situaciones, actividades o discursos hay que relevar para desarrollar estas categorías o teorías?

De esta manera, construimos una muestra y no probabilística a partir de distintos criterios: a) En relación a las instituciones, buscamos la heterogeneidad en la ubicación territorial, las orientaciones profesionales y los perfiles socioeconómicos de sus estudiantes; b) Con respecto a los sujetos, buscamos heterogeneidad respecto a género, edad, participaciones múltiples en espacios colectivos, momento en el trayecto formativo (tanto ingresantes como estudiantes avanzadas/os); antigüedad y funciones desempeñadas (para las/os trabajadoras/es). Finalmente, la muestra del quedó constituida –tal como se sintetiza en la Tabla 1– por cinco instituciones de educación superior no universitaria, en cada una de las cuales realizamos 6 entrevistas a estudiantes y 6 entrevistas a trabajadoras/es –profesoras/es, directivas/os y preceptoras/es–, es decir, realizamos un total de 60 entrevistas:

Tabla 1: Listado de instituciones y personas incluidas en la muestra

Instituciones	Estudiantes	Trabajadoras/e	Localización	Poblaciones	Orientaciones profesionales
<i>Instituto 1</i>	6	6	Zona Norte, CABA	Población heterogénea	Artes, Educación, Comunicación
<i>Instituto 2</i>	6	6	Zona Norte, CABA	Clase media, media-alta	Educación, Idiomas
<i>Instituto 3</i>	6	6	Zona Oeste, GBA	Sectores populares	Artes, Educación
<i>Instituto 4</i>	6	6	Zona Sur, CABA	Sectores populares	Formación docente de nivel inicial y primario
<i>Instituto 5</i>	6	6	Zona Oeste, GBA	Sectores populares	Formación docente de nivel inicial, primario y secundario

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo los lineamientos fijados por la Resolución N  2857 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, 2006), durante todo el desarrollo de la investigación tomamos los resguardos éticos de rigor para preservar el anonimato, la identidad y la integridad moral, social, psicológica y cultural de los sujetos y las instituciones que participaron de nuestro estudio, de manera informada y voluntaria, asegurando también la confidencialidad de sus respuestas. En este sentido, al requerirles su colaboración, leímos y entregaremos a las autoridades de las instituciones y a las demás personas entrevistadas, *consentimientos informados*, en los que explica brevemente el marco institucional, los objetivos principales del proyecto de investigación, el carácter voluntario de la participación en el mismo y las condiciones de anonimato y confidencialidad en el manejo de los datos recogidos. En la exposición de los resultados, tomamos los resguardos necesarios para preservar la identidad de los sujetos y las instituciones que participaron de la investigación, reemplazando sus nombres por pseudónimos y quitando todos los datos que posibiliten su identificación.

Siguiendo los lineamientos generales de la teoría fundamentada, a partir de la estrategia de la *comparación constante*, recogimos, codificamos y analizamos los datos de manera simultánea, utilizando como auxiliar el programa informático de análisis textual Atlas ti. De esta manera, al finalizar nuestro trabajo de codificación ya habíamos formulado varias hipótesis y categorías emergentes que sintetizaban nuestro análisis del corpus discursivo. Buscando aplicar los criterios de *parsimonia* –maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posible– y de *alcance* –ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica–, en diálogo con el estado del arte y el marco conceptual que paralelamente terminamos de construir, identificamos las *categorías centrales* (Strauss y Corbin, 2006; Vasilachis de Gialdino, 2007). Como resultados de este trabajo de comparación constante entre los datos y las herramientas conceptuales, identificamos los principales sentidos, prácticas, tensiones y articulaciones de las *gramáticas*¹⁷¹ en torno a *las justicias/injusticias* y *lo público* presentes en estas instituciones educativas de nivel superior no universitario de gestión estatal.

Gramáticas en torno a las justicias/injusticias

Al preguntarles sobre los sentidos que asocian a los términos “justicia” e “injusticia”, tanto estudiantes como docentes colocan en el centro a la igualdad. Sin embargo, en esta gramática común se expresan tensiones entre dos principios: por un lado, las demandas de reconocimiento y

¹⁷¹ Retomamos este término del ya clásico libro de Martuccelli (2007), aunque lo aplicamos a fenómenos institucionales no abordados en ese trabajo.

respeto de *singularidades, autonomías y esfuerzos* –personales e institucionales– y, por el otro, la denuncia de formas de *desigualdad, discriminación y exclusión*, y frente a esto, la importancia otorgada al trabajo sobre los otros –especialmente niñas/os, adolescentes y jóvenes de sectores populares– para que accedan a recursos materiales e institucionales y convertirlas/os en sujetos de derechos.

El derecho a ser diferente

En relación a sus experiencias institucionales, algunas/os estudiantes mencionan como injusticias a situaciones de poca claridad en la formulación y/o aplicación de las reglas; la falta de consideración de sus esfuerzos y/o maltratos personales, especialmente en las instancias de evaluación o acreditación de las asignaturas:

Por ejemplo, una profesora ya grande, por suerte, porque se jubil , no est  más en la institución, que exponía mucho a los alumnos, entonces vos, te decía: “este es el examen de Magdalena y esto es lo que hizo mal, acá, acá y acá. A ver, Magdalena  por qué hiciste esto mal?” Estuve muy cerca de dejar toda la carrera por ese motivo y volverme a Entre Ríos porque el daño psicológico que te crea, o sea la humillación y demás y no fue solamente yo, fueron muchas pibas también (Magdalena, estudiante, Instituto 2).

Otras/os critican o señalan como formas de injusticia la escasa visibilización, respeto y/o consideración de aquellas/os que no tienen o comparten –por sus formaciones teóricas, posturas ideológicas o experiencias personales– las mismas perspectivas políticas o valores que son propiciados o defendidos por sus docentes o la institución:

(...) Me cuestion  por algo que hice, y que no hice. Que fue un día que había un paro, había una marcha, por todo este tema de la UniCABA, y todo eso, y primero dijo que se iba a adherir al paro, después dijo que no, pero que vayan a la marcha. Y yo... o sea, perdí muchas entrevistas importantes por no tener mejores conocimientos de fonética, o de inglés, digamos. No importa, era la materia, una profesora. Y yo dije que iba a asistir a las clases por esas cuestiones, sin darle demasiado detalle. Y cuando llegué se sentó y me dijo que si la educación pública salía adelante iba a ser gracias a mis compañeras que habían ido a la marcha (Yolanda, estudiante, Instituto 2).

En otros estudios encontramos experiencias y demandas similares en jóvenes en diversos contextos barriales e institucionales, a las que vinculamos con los análisis de Martuccelli (2007) sobre los tres grandes *regímenes de interacción*, en torno a los cuales las personas demandan el respeto de s  –y, por ende, también definen lo que consideran justo o injusto– en sus relaciones cotidianas con los otros (Di Leo y Camarotti, 2017; Di Leo y Pinheiro, 2017). Por un lado, la *jerarquía*, régimen originado en sociedades tradicionales, pero que sigue presente en muchas organizaciones e instituciones: el individuo se entrega totalmente a la comunidad, debiendo subordinarse a sus principios de división y autoridad. Las democracias modernas dan origen al régimen de la *igualdad*: ficción política que pone en el centro los derechos universales de un ciudadano abstracto, sin pertenencias ni identidades singulares. En tensión –pero también en ocasiones articulado– con los anteriores, en la etapa actual de las sociedades democráticas adquiere centralidad el régimen de la *diferencia*: las personas –especialmente jóvenes– se resisten a desprenderse de sus identidades y atributos singulares, demandan el derecho a expresar sus diferencias y ser reconocidas públicamente (Rosanvallon, 2012; Dubet, 2017).

Tal como aborda en trabajos recientes Kathya Araujo (2019), en las sociedades de América Latina las sociabilidades y las interacciones sociales constituyen dimensiones significativas para comprender las condiciones estructurales de integración y de (des)igualdad social. Desde fines del siglo XX y, sobre todo, comienzos del XXI, se desarrolla en la región una nueva *ola de igualdad*, que pone en el centro de las demandas individuales y colectivas en torno a la democratización de las relaciones entre grupos sociales específicos –por ejemplo, hombres y mujeres, adultos y jóvenes o niñas/os, blancos y negros, etc. Estas expectativas de *horizontalidad en el trato*, en las interacciones con los otros y con las instituciones influyen en las percepciones y valoraciones que las personas realizan cotidianamente sobre los intercambios sociales legítimos y, por ende, en sus denuncias o exigencias para transformar aquellas asimetrías de poder que sienten como injustas o violentas. En este sentido, en los relatos de Magdalena y Yolanda se señalan como injusticias a las formas de trato de algunas/os docentes, basadas en el régimen de la jerarquía, que aún tiene una fuerte presencia en muchas instituciones educativas –especialmente aquellas identificadas como tradicionales o con mayor prestigio académico.

Estos sentidos y demandas singularizadas de justicia tensionan y ponen a prueba cotidianamente las matrices universalistas, las jerarquías y las formas de autoridad en las instituciones educativas, especialmente aquellas destinadas a la formación docente –denominadas en sus orígenes como *normales* (Tedesco, 2003; Fiorucci, 2014). Se configuran así ideas, debates y prácticas individuales e institucionales paradójales:

La justicia no es equitativa porque no somos iguales,  c mo puede ser equitativa? Si cada uno es diferente, podés tratar de que lo juzgues igual, pero para mí justicia más que nada sería ver el contexto, ver el momento, ver el lugar, ver la persona, personas, institución, sociedad, magnitud que sea el caso, para tomar una decisión que sea más positiva y que construya algo, que no destruya. (...) Por ejemplo, yo tengo un debate interno, yo me debato mucho, cuando me piden algo, estudiantes me piden algo, yo pienso: “ es justo para sus compañeros, compañeras que yo haga una excepción por este caso?” En ese contexto, en esa persona. Entonces, a veces digo s  y a veces digo que no. Aunque, por ahí, el pedido sea el mismo, porque el contexto no es el mismo y la persona tampoco (Violeta, bedel, Instituto 1).

Como se ilustra en estas experiencias, el ejercicio de una justicia singularizada desde el trabajo docente requiere de un permanente trabajo de reflexividad, de descentramiento, de atención y compromiso hacia las realidades, problemáticas y necesidades de los otros. En consonancia con el citado concepto  tico-político incompleto de Heller (1994), algunas de las/os estudiantes y las/os trabajadoras/es docentes entrevistadas/os señalan que la línea divisoria entre justicia e injusticia muchas veces es dinámica, relacional y trazada cotidianamente a partir de las prácticas y los vínculos pedagógicos. Por ello, el aprendizaje y el ejercicio del oficio docente requieren del desarrollo de una escucha atenta, una sensibilidad hacia el otro -especialmente aquellas/os más vulnerables- en todas sus dimensiones -personales, sociales, culturales, políticas:

(...) la consideración de los alumnos como otros, distintos, con sus vulnerabilidades; que la educación no es transmitir un conocimiento, dar un programa completo, por ahí das medio programa, pero es más justo y resulta injusto forzar una situación que por ahí no se da. (...) Los docentes somos sujetos que tenemos un lugar en la historia, no somos ejecutores, insisto porque lo veo: “no, yo voy con el librito, a mi lo que me interesa es dar clase, no quiero escuchar lo que opina este u opina el otro”. Pero no podés no escuchar, o sea después toma el posicionamiento que quieras, pero tomalo. Y bueno, y que todos, las alumnas y los alumnos pueden aprender (Viviana, docente, Instituto 2).

(Llegar a) ser sujetos de derecho

Enarbolando el principio de las (des)igualdades, para muchas/os estudiantes la justicia se asocia a las posibilidades y las capacidades personales que deberán desarrollar como futuros profesionales

para reconocer y transformar a otras personas –especialmente adolescentes y jóvenes de sectores populares– en sujetos de derechos:

Entonces, como que desde la recreación también trabajaría en ese cambio. En ese cambio en los sectores oprimidos, por así decirlo, populares. Y eso, apostando en ese sector. Justicia sería hacer eso, hacer justicia, hacer que las personas no crezcan condenadas, sino –y eso vuelvo a pensarlo– como si fuesen sujetos de derechos, permitirles elegir oportunidades (Alberto, estudiante, Instituto 1).

A la hora de posicionarte ante una clase, vos tenés varias aristas de cómo encarar a ese sujeto. Lo podés ver como un sujeto que puede aprender o no puede aprender, lo podés ver como un sujeto de derechos también, que tiene que aprender y ejercer y ampliar más derechos. Entonces, ahí, eso es un acto de justicia en el plano educativo. O sea, cuando vos sos consciente de que hay un sujeto que tiene múltiples derechos y que necesita reconocerlos, apropi rseles para luego defenderlos o ampliarlos. O sea, esto es como una ventana hacia los derechos. Entonces, eso me parece un acto de justicia (Eduardo, estudiante, Instituto 4).

También las/os docentes y directivas/os consideran que sus actividades y vínculos cotidianos con las/os estudiantes de los institutos tienen como uno de sus principales objetivos la transformación de estas/os por medio de la toma de conciencia y la vivencia –tanto discursiva como corporal, práctica– de que ellas/os –y las personas, niñas/os, adolescentes, jóvenes, con las que trabajarán– son sujetos de derecho:

Me parece que hay algo del vivir los derechos dentro de las aulas, el derecho a conocer, el derecho a pensar distinto, el derecho a tener Educación Sexual Integral (ESI), pero vivirlo, no predicarlo. Me parece que formar gente que dentro de la institución pueda vivenciar plenos derechos también hace que puedan mirar qué es justicia y qué es injusticia. Algo de la discusión política dentro de las aulas me parece que forma ciudadanos más críticos. Digo, para mí en las escuelas hay que hablar de política. Y no estamos diciendo a quién voto y a quién dejar de votar, sino esto: cuál es tu derecho, cuál es tu obligación como ciudadano, cómo hacer respetar ese derecho. Como adultos no sancionar, no cortar los derechos de los pibes. Considerar eso, que tienen derechos. Y hay que respetarlos. Y también tiene que ver con la edad de esos pibes  no? Cuanto más grande, más pon s en discusión, en

palabras y menos en hechos también. Porque los pibes chicos me parece que el cuerpo es lo que marca (Elizabeth, docente, Instituto 4).

En las personas entrevistadas aparece el registro de las situaciones de vulneración de estudiantes y familias como problema, pero también como objeto. La enseñanza aparece como la forma de “mostrar otros mundos”, de demostrar que son posibles de transformar las realidades. En algún punto, se reactualiza el mandato transformador, en este momento con eje en los problemas de integración (pobreza, marginalidad, discapacidad). En este sentido, garantizar el espacio de las clases –en especial en instituciones de educación superior no universitaria ubicadas en zonas urbanas marginalizadas– se considera como un acto de justicia, como un hecho –por supuesto, complementario con otras políticas públicas– con mandato restitutivo de derechos, de igualdad:

Por esto, no se puede ver a la educación para todos si el estudiante no puede llegar porque no tiene cómo. Si no puede comprar lo mínimo que necesita. O, si por alguna regulación de los diseños o de las nuevas resoluciones, se tiene que quedar afuera. Me parece que ahí el derecho a educarse se ve violado absolutamente. También (es difícil pensarlo) me parece que otra palabra vinculada a “injusticia” es la colonización del pensamiento; quita la idea de justicia en la educación porque no permite la libertad. Y el ajuste, es otra. Sí. Son muy negativas. Porque en nuestro nivel en particular el ajuste es grande y trae de la mano la idea de menoscabar el nivel superior, de subestimarlos, y de hasta tender a desaparecerlos. Y en el nivel superior, junto con las universidades del conurbano, es donde se forman los estudiantes del conurbano, los que más necesitan formarse (...) Porque el docente desde todo aspecto me parece que, s  promueve la justicia social en lo educativo, s , es un actor importante dentro del sistema, del otorgamiento de la justicia (Camila, docente, Instituto 5).

En muchos relatos el sujeto del borde aparece puesto en el centro. No estamos diciendo que esto implique un cambio general de los enfoques pedagógicos, sino que aparece en las reflexiones personales de nuestras/os entrevistadas/os como el principal referente de preocupación cuando piensan en el otro o la otra de la práctica. En América Latina, el filósofo Enrique Dussel (2012) –releyendo a obra de Emmanuel Levinas (2001) desde la teología de la liberación de las décadas de 1960 y 1970– propone una filosofía  tico-política que también recupera la centralidad de los otros –pueblos originarios, pueblos africanos– que habían sido reprimidos, esclavizados, perseguidos, negados desde el pensamiento y la práctica conquistadora de la modernidad europea

(Forster, 2009). En estas instituciones, las múltiples carencias, problemáticas y rostros de las/os adolescentes y jóvenes de sectores populares –tanto los actuales estudiantes como sus potenciales futuros educandos, tradicionalmente extranjeros en la educación superior–, ocupan en los relatos de las personas entrevistadas un lugar privilegiado, la posición de un *tercero* en relación al cual se conforman sus identidades, una gramática, un lenguaje común, entre individuos e instituciones:

El tercero me mira con los ojos del otro: el lenguaje es justicia. (...) El rostro en su desnudez de rostro me presenta la indigencia del pobre y del extranjero. (...) El *t * se coloca ante *un nosotros*. Ser *nosotros* no es “atropellarse” o darse codazos en torno de una tarea común. La presencia del rostro –lo infinito del Otro– es indigencia, presencia del tercero (es decir, de toda la humanidad que nos mira) y mandato que manda mandar (Levinas, 2001, p. 226).

En estas narrativas la dimensión  tica, la *responsabilidad* con el otro –el pobre, el extranjero–, se presenta no a partir de una voluntad individual, sino a partir de un vínculo intersubjetivo, un nosotros, una tarea compartida en una institución pública (Ricoeur, 1995; Cantarelli, 2005). En la etapa anterior de nuestro estudio, en organizaciones sociales que propician el acceso y ejercicio de derechos de jóvenes de sectores populares, también encontramos referencias a la responsabilidad, pero asociada principalmente a una elección personal, a una militancia asumida por las/os referentes, más que a un posicionamiento  tico-político-institucional, a una dimensión propia del rol docente como funcionario estatal (Arias y Di Leo, 2020).

Para ampliar nuestra comprensión de estas definiciones en torno a la justicia, nos gustaría retomar el diálogo con Ricoeur (1995) y sumar las propuestas de otra filósofa contemporánea, Martha Nussbaum (2012). En consonancia con las reflexiones de Camila, según estos posicionamientos  tico-políticos, para que haya verdaderos sujetos de derecho y, por ende, justicia, es imprescindible que el Estado genere y asegure todas las mediaciones materiales, interpersonales e institucionales necesarias para que todas y cada una de las personas, niñas/os, adolescentes, jóvenes, adultas, puedan realizar libremente todas sus *capacidades*.¹⁷² En esta necesidad de que

¹⁷² Aquí Nussbaum (2012) retoma a Amartya Sen (2000), quien recurre para actualizar y ampliar el concepto de justicia social a dos dimensiones del bienestar íntimamente ligadas entre sí: los *funcionamientos* y las *capacidades*. Los primeros hacen referencia al conjunto de estados y actividades que permiten a un individuo o familia organizar su vida de la mejor manera posible. Pueden abarcar desde cosas tan elementales como estar suficientemente alimentado, tener buena salud y una buena educación, hasta realizaciones más complejas como el ser feliz, tener dignidad, participar en la vida política de la comunidad. Las capacidades son “las diversas combinaciones de

las instituciones públicas respeten y aseguren ciertos umbrales mínimos de capacidades se manifiesta la síntesis entre *lo justo* y *lo bueno*, entre la justicia política y la justicia social, entre la libertad y la igualdad. En pocas palabras, la igualdad en la distribución social de las capacidades es una condición fundamental para la verdadera libertad de los sujetos de elegir el camino para sus vidas (Rinesi, 2015).

Gramáticas en torno a lo público

Observamos en las entrevistas dos grandes concepciones en torno a *lo público*, que movilizan tanto acuerdos como desacuerdos y conflictos en las instituciones analizadas. Una primera vinculada con las demandas y la valoración positiva de formas de reconocimiento y trato singularizados. Por otro lado, se presenta la construcción y defensa de lo público como escenario colectivo de autonomía y reafirmación identitaria.

El trato singularizado como valor común

Como anticipamos en las secciones anteriores, las expectativas y valoraciones de los individuos en torno al trato de los otros parecen ser cada vez más significativas para permitir o dificultar el ingreso en ese *común* llamado institución. La adaptación frente a situaciones particulares, pero principalmente mediadas por tratos personales aparece como un elemento significativo tanto en la accesibilidad como en el sostenimiento de las y los estudiantes dentro de las instituciones:

Estaba en junio, tenía que esperar un montón para poder estudiar el otro año. Entonces, era estudiar algo o si no regresarme, porque el tiempo se pasa muy lento cuando no hacés nada. Entonces, vine, conocí la carrera, hubo una charla, llegué tarde. El Rector nos dió una charla privada, porque ya la charla informativa había acabado. Y él vino y, bueno... conocí la carrera y lo que más me gustó fue que el Rector me dijo que el único impedimento para que una persona pueda estudiar es la voluntad, nada más que eso (Alberto, estudiante, Instituto 1)

funcionamientos que (una persona) puede conseguir" (p. 99). Es decir, la mayor o menor amplitud de la capacidad de un individuo o una familia, refleja el mayor o menor grado de libertad que tienen para elegir entre diversos estilos o trayectorias de vida. La capacidad para alcanzar funcionamientos (es decir, todas las combinaciones alternativas de funcionamientos que una persona puede elegir) constituye la libertad de esos sujetos, sus oportunidades reales para obtener *bien-estar*.

(...) hubo flexibilidad para que yo me pueda recibir el cuatrimestre que viene que si quizás hasta que vuelva nuevamente hubieran sido no s  cuantos meses y no me pueden hacer el título. La regencia también, bueno, mi profesora fue C., me sentí muy acompañada, V. también. En todo momento son flexibles para charlar para... hablamos de esta institución (Raquel, estudiante, Instituto 4).

Esta personalización del *trato* aparece con fuerza en los relatos, sobre todo estudiantiles como constructora de accesibilidades y soporte de trayectorias institucionales. Hablamos de trato porque incluye no sólo la adaptabilidad de la norma –como en los relatos de Alberto y Raquel, flexibilizando las condiciones de ingreso–, sino también una mediación encarnada en un sujeto o un grupo, una forma de comunicación que acompañe a los sujetos frente a sus problemáticas y demandas personales. Como señalamos al inicio de este apartado, se da una politización del trato en tanto se convierte en un elemento relevante para lo público. Ingresar y participar en este común involucra –no sólo, pero también– elementos de trato personal.

Esto también se observa en que surgen con gran fuerza, en los relatos y reflexiones de estudiantes y, en menor medida, de trabajadoras/es, las denuncias de maltrato o abusos – generados sobre todo en relaciones de género y/o pedagógicas asimétricas– como un elemento relevante de los conflictos, las demandas y las dinámicas institucionales:

Mucha sensibilidad por ese tema, como en la sociedad, digamos, al interior de las instituciones tratamos de ser muy cuidadosas y cuidadosos con eso. Ha habido conflictivas entre docentes y estudiantes, entre estudiantes entre sí en relación con maltratos de género, con formas de abuso de distinto tipo, entre graduadas y graduados que antes, durante o después de la cursada hubo situaciones que ahora retroactivamente son interpretadas como situaciones de abuso. (...) Después, hay algunas conflictivas personales vinculadas con algunos perfiles docentes que tienen un perfil de maltrato, falta de respeto hacia los estudiantes y las estudiantes. Hay que estar todo el tiempo interviniendo. En esas situaciones la normativa no te da demasiados elementos. Tenemos un profesor que est  sumariado por maltrato, vinculado con género también, pero maltrato (Fabiana, docente, Instituto 1).

Como reseñamos entre las herramientas conceptuales, en el marco de la nueva condición social moderna los individuos crecientemente construyen sus sentidos y valoraciones de lo social y lo público de formas singularizadas, a través de sus sentimientos y sensibilidades personales (Martuccelli, 2017a). Por ende, tal como surge de las experiencias y reflexiones de las/os

estudiantes y trabajadoras/es entrevistadas/os, las percepciones y demandas en torno a las (des)igualdades son inescindibles de las luchas y búsquedas de formas de trato basadas en el reconocimiento de las diferencias, especialmente en espacios públicos estatales como los construidos y defendidos en estas instituciones (De Sousa Santos, 2009; Rosanvallon, 2012; Dubet, 2017).

Como otra dimensión central de esta politización del trabajo, en los relatos de algunas/os estudiantes se presentan lo grupal, el compa nerismo, lo colectivo como una de las características más valoradas y como un soporte que las/os ayudan a sostener sus trayectorias en estas instituciones:

Mira, yo la verdad todos los grupos con los que curs , o con los que empecé (...)
estamos todos en la misma y todas tiramos para el mismo lado. Hay que apoyarse y
hay que bancarse y si necesitas algo te lo dan. Si te está pasando algo, tal vez es
externo a la cursada, algo de tu vida, se toman el ratito para sentarse, para hablar
con vos. Si te está pasando algo respecto a la cursada lo mismo, te acompañan, te
escuchan, te dan su punto de vista, a veces vos sentís algo, ellas perciben otra y
podemos tener ese intercambio. Mismo también con respecto a los materiales, a los
trabajos: "chicas  me prestan?  me pasan?". Siempre hay predisposición (Fabiana,
estudiante, Instituto 1).

Como se observa en los citados relatos de Alberto y Raquel, en algunas instituciones
las/os estudiantes incluyen a las/os profesores y directivas/os en estas cercanías, encuentros y
apoyos interpersonales. En un grupo focal que organizamos en el Instituto 3, ante la consigna de
mencionar palabras que asocien a sus experiencias en la institución, una de las estudiantes eligió
la categoría *círculo mágico*, vinculada a una identidad colectiva, a un ida y vuelta de ayudas,
soportes intersubjetivos que permiten sostener sus estudios:

Moderadora: Círculo mágico, wow.  Por qué?

Estudiante: Porque la escuela y la educación se construyen entre todos. Yo conozco
a mis compañeros que son muy nobles, son buena gente, pero creo que los
profesores también ayudan a formar todo. Todos somos uno acá. Es más, el grupo
en el que estamos, bah que yo conocí, funciona así. (...) Los viernes a la noche se
hace un guiso, los que trabajamos acá y mientras trabajamos. Entonces terminamos
la clase un rato antes y todos compartimos el guiso. A mí me costaba, por ejemplo,
historia del arte y mis compañeras me dijeron: "no dejes, te vamos a ayudar". Me

ayudaron. Yo necesitaba hacer este mural, mi compañero, A., me aportó mucho, M. me aporta mucho y yo cuando tuve que brindar de mi parte por ejemplo a otras compañeras que estaban flojas en dibujo se lo recompensó, nos ayudamos así acá (Grupo focal, Instituto 3).

Este *círculo mágico*, esta identidad colectiva –no exenta de conflictos y diferencias– habilita formas novedosas de agencia, de actuar de otra manera, de sostener trayectorias personales e instituciones públicas, aún en condiciones que parecerían “que todo se da en contra”, atravesadas por problemas edilicios, escasos presupuestos y recursos materiales insuficientes:

Lo más positivo, más allá de cómo estamos –porque, como podés ver, se nos cae todo [r e]–, es que aun así seguimos, como que se sigue, no se para. Es como algo constante y tratamos de que esto se siga, literalmente, remando en dulce de leche. Porque, por ejemplo, ahora, yo tengo... hace frío, se supone que tendríamos que tener estufas, pero no tenemos, pero aun así venimos a las clases y muchas veces compañeros traen mates, con pocas cosas te podés calentar, y los profesores tratan de remarlo. Para mí sería eso,  no?, como el tratar de que esto siga, aunque se nos da todo en contra y de tratar de crear una clase en una clase que se nos da como una clase negada (Manuela, estudiante, Instituto 3).

Aquí podemos retomar las reflexiones de Paul Ricoeur (1995) en torno *alojusto*, en vinculación con su concepto de *identidad narrativa*. Esta última, en consonancia con las citadas definiciones de Dubar (2002), hace referencia al carácter eminentemente dialógico y dinámico de las identidades: ya que los individuos nos (re)presentamos siempre narrativamente a otros, somos pasibles de una permanente mutabilidad –devenir otros, actuar de otras maneras– de las/os personajes (incluidas/os nosotras/os mismas/os) que participan en las historias que contamos. Ahora bien, para que sea posible una narración, un diálogo entre un *yo* y un *t * –constitutivo de todo *sujeto de derecho* capaz de hablar, actuar y juzgar–, es necesaria la existencia de un contexto de interlocución, un *tercero*, que *instituye* las condiciones de posibilidad –en principio, el propio lenguaje– para dicho diálogo. Este tercero es significado por Manuela como un *círculo mágico*, una identidad colectiva, una institución conformada por relaciones cotidianas de confianza entre estudiantes y trabajadoras/es, en un espacio común, un edificio, unos horarios, con rutinas, rituales y ayudas mutuas que –aún con deficiencias y carencias de recursos– hacen posible sostener sus estudios, “remar en dulce de leche”, crear una clase, seguir adelante, aunque muchas veces parezca que se les da todo en contra.

Defender lo público, defender la autonomía

En relación a la segunda concepción de lo público, tal como indicamos arriba, el concepto de justicia se encuentra fuertemente asociado en estas instituciones a la respuesta frente a las desiguales condiciones de las/os estudiantes. En la etapa anterior de nuestra investigación, también identificamos esta centralidad del otro vulnerable –especialmente jóvenes de sectores populares– en las narrativas identitarias y en los abordajes de diversas organizaciones sociales, lo que las lleva en muchos casos a denunciar o diferenciarse de las prácticas, abusos o exclusiones de las instituciones –generalmente estatales– que denominan como “tradicionales” (Arias y Di Leo, 2020). En cambio, estas significaciones e identificaciones son diferentes para estudiantes y trabajadoras/es como las/os aquí entrevistadas/os, cuando las piensan y actúan desde lo público: aquí aparece con fuerza la lucha por su defensa, asociada a la defensa de la autonomía institucional.

El hito de la Universidad de Formación Docente de la CABA (UniCABA), mencionados por muchas/os estudiantes y trabajadoras/es entrevistadas/os, puede ser ejemplificador de esto¹⁷³. Cuando se vislumbra la ofensiva contra los institutos, su defensa jerarquizó el valor de la historia, la identidad y la autonomía de estas instituciones. Lo público aparece puesto como valor en el conflicto frente a una medida –paradójicamente, gestada desde una política estatal– que es interpretada por estudiantes y trabajadoras/es como una amenaza a lo común:

¹⁷³ Como contextualiza histórica y políticamente Alejandra Birgin (2019), la tensión entre la Universidad y el “normalismo” de los Institutos de Educación Superior (IES) est  presente desde los inicios del sistema educativo en Argentina, alrededor de cuatro grandes disputas: a) por el formato institucional de la formación docente –tendencia disciplinar de la universidades frente al mayor énfasis pedagógico de los IES–; b) por lo pedagógico –qué modelos de docente y de saberes se proponen–; c) por el gobierno –los IES dependen de cada jurisdicción, las universidades son autónomas y dependen del Estado nacional–; y d) por lo territorial –los IES tienen una mayor llegada territorial y a las escuelas, de lo cual, en general, carecen las universidades. Sin embargo, el proyecto de la UniCABA debe enmarcarse en el gobierno de la Alianza Cambiemos que, tanto en la CABA como a nivel nacional (2016-2019), desarrolló un ataque frontal hacia las/os trabajadoras/es docentes y, en especial, hacia sus sindicatos, señalados como la resistencia frente al cambio (Vassiliades, 2020). Un brutal ejemplo de esta ofensiva se produjo en 2017, cuando dicho gobierno reprimió a las/os docentes de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) que intentaban instalar una escuela itinerante frente al Congreso Nacional “para visibilizar sus reclamos: que se cumpla con la paritaria nacional docente y que se discuta una nueva Ley de Financiamiento Educativo” (Feldfeber, 2019: 29-30).

A mi particularmente lo que me pasa con la UniCABA es que no hubo como un acercamiento a los terciarios a ver cómo estaban funcionando los profesorados. Es como que de repente dijeron “vamos a hacer esto, si les gusta no les gusta, all  ustedes”. El primer decreto que sacaron tenían 20 puntos como mucho de lo que iba a ser la UniCABA que es supuestamente una universidad, no se sabía qué tipo de validez iba a tener el título, como que había un montón de cosas sin explicación y de repente querían votar una Ley, así. Esto no lo est n haciendo bien, claramente no est n siguiendo el procedimiento que tienen que seguir para realmente hacer algo que funcione y que sea bueno para todos. Aparte al principio no se sabía que iba a pasar con los profesores, si iban a poder dar clase all  si hacían un curso, pero después decían que tenían que ser sí o s  universitarios. Entonces que los terciarios iban a estar al mismo tiempo que la universidad y entonces nosotros nos preguntábamos también qué iba a pasar con los profesores que est n en terciarios, esto de la muerte lenta del terciario, porque la gente obviamente, la nueva gente que no supiera de la situación se iba a querer anotar en la universidad y no en el terciario (Débora, estudiante, Instituto 2).

Frente a esto, perder el acumulado, perder la historia y la autonomía aparece como un ataque a la educación pública. Si bien tanto docentes como estudiantes son sumamente críticas/os de la forma de sus instituciones y de muchas de sus dinámicas, defienden fuertemente los elementos vinculados con su historia e incluso con la idea de tradición cuando vislumbran que se ponen en riesgo. Como desarrollamos arriba, en las narrativas institucionales de las personas entrevistadas hay una fuerte articulación entre los procesos de identificación individual y colectiva en torno a un nosotros. En ese marco, puede entenderse que, ante los ataques y amenazas gubernamentales a sus identidades y autonomías, los sujetos en estas instituciones refuerzan y defienden sus símbolos, sus hitos históricos compartidos, sus reflexividades territoriales, sus solidaridades y lazos intersubjetivos, fortaleciendo un sentido m tico-político compartido de *comunidad*, que:

(...) representa el tipo de mundo al que, por desgracia, no podemos acceder, pero que deseamos con todas nuestras fuerzas habitar y del que esperamos volver a tomar posesión. Raymond Williams, el minucioso analista de nuestra condición común, observó c usticamente que lo notable de la comunidad es que es algo que “siempre ha sido”. Podríamos añadir: “o siempre existirá en el futuro”. El de

“comunidad” es hoy otro nombre para referirse al paraíso perdido al que deseamos con todas nuestras fuerzas volver, por lo que buscamos febrilmente los caminos que puedan llevarnos all  (Bauman, 2003: 9).

En Argentina y otros países latinoamericanos existe una tradición política que piensa y construye —en parte como realidad, en parte como utopía— lo público, lo estatal, articulando dimensiones que para las tradiciones políticas, filosóficas y sociológicas europeas parecen irreconciliables: lo individual y lo comunitario. En esta línea, al finalizar su discurso en la sesión de clausura del Congreso de Filosofía de Mendoza de 1949 —luego conocido como *La Comunidad Organizada*—, Juan Domingo Perón (2016) dialoga con la filosofía del *Estado  tico* hegeliano y reflexiona:

Lo que nuestra filosofía intenta restablecer al emplear el término armonía es, cabalmente, el sentido de plenitud de la existencia. Al principio hegeliano de realización del yo en el *nosotros*, apuntamos la necesidad de que ese “nosotros” se realice y perfeccione por el yo. (...) Esta comunidad que persigue fines espirituales y materiales, que tiende a superarse, que anhela mejorar y ser más justa, más buena y más feliz, en la que el individuo pueda realizarse y realizarla simultáneamente, dará al hombre futuro la bienvenida desde su alta torre con la noble convicción de Spinoza: “Sentimos, experimentamos que somos eternos” (p. 159).

Otro de los escenarios principales en el que se disputan la identidad y la autonomía en torno a lo público en estas instituciones es la cuestión de infraestructura y lo edilicio. Por un lado, la falta de inversión pública se grafica en los visibles deterioros de muchas de sus instalaciones, a la vez que los avances edilicios, los recursos materiales y las nuevas construcciones se presentan como resultado de luchas reivindicativas de las comunidades educativas:

Si a cada profe nuevo que venía yo le tenía que explicar esto: “mira, vos quizás venís suponiendo que vas a encontrar agua en el baño, que vas a encontrar pizarrón, no, eso hay que lograrlo”. Y esto a todo, a los chicos también. El primer día de clases les explicaba. Uno supone que cuando se inscribe en un lugar tiene que haber bancos adentro del aula para que yo me siente, bueno, no es así. Bueno, siempre los machacaba y se instaló esto como objetivo, como desafío de toda la comunidad hacer la escuela y de esa manera fueron entendiendo (Pablo, directivo, Instituto 3).

En otros estudios sobre participación política de estudiantes en escuelas secundarias públicas en Argentina también se identifican a las demandas por mejoras en las condiciones edilicias como una de las principales banderas que, sobre todo desde comienzos del siglo XXI, articulan y movilizan a estudiantes de todo el país –cortando calles, organizando marchas, sentadas y tomas de escuelas, elevando petitorios a los gobiernos de cada jurisdicción– en defensa de la educación pública (N n ez y Litichever, 2015). Consideramos que estas luchas por los recursos y la infraestructura, encabezadas por estudiantes y trabajadoras/es de instituciones educativas públicas de diversos niveles en heterogéneos contextos territoriales y socioeconómicos, se enmarcan en un proceso de resignificación teórico-política del *Estado* en nuestra región. Luego de décadas de gobiernos neoliberales aprendimos que fuera y lejos del Estado, de lo público, nos espera un mundo profundamente desigual y despiadado, gobernado por las leyes del mercado (Rinesi, 2015). Durante las primeras décadas del siglo XXI se (re)construyen algunos puentes entre la *nación proyectada* –imaginada y enseñada– y la *nación vivida* –el Estado actualizado en las experiencias cotidianas– (Ruiz Silva, 2011; Kriger, 2016). Los individuos, los movimientos sociales y las propias instituciones públicas cada vez más demandan y luchan frente a distintos niveles de gestión estatal por “un Estado *mejor, más justo, más orientado al servicio de los intereses populares y, para eso, para garantizarnos todo eso, más democrático*” (Rinesi, 2015, p. 113).

Conclusiones

A partir de nuestro análisis de las narraciones, prácticas, experiencias y reflexiones de estudiantes y trabajadoras/es en diversas instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal, que trabajan con públicos heterogéneos y se encuentran ancladas en distintos territorios del AMBA, identificamos –y sintetizamos en la Tabla 2– dos grandes *gramáticas* mediante las cuales se (re)construyen cotidianamente, a sí mismas y a sus actores, en una permanente tensión entre desinstitucionalización y reinstitucionalizaci n, entre *singularidades* y *vida en común*:

Tabla 2: Gramáticas en torno a las justicias/injusticias y lo público en instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal

Gramáticas institucionales	Singularidades	Vida en común
Las justicias / injusticias	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a ser diferente: (mal)tratos personales • Justicia singularizada y dinámica 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir sujetos de derecho en instituciones y relaciones pedagógicas • Responsabilidad y justicia social: mediaciones materiales, interpersonales e institucionales
Lo público	<ul style="list-style-type: none"> • Politización del trato personal: condición de accesibilidad • Luchas por lo público desde las autonomías institucionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido m�tico-político de comunidad: realización del yo y del nosotros • Luchas por recursos e infraestructura: por un Estado mejor y más justo

Fuente: elaboración propia.

En las narrativas personales e institucionales analizadas encontramos una gramática de las justicias/injusticias que se configura de maneras singularizadas, como un derecho a ser diferente, tanto en las denuncias de situaciones de maltrato o falta de respeto personal como en las sensibilidades, las reflexividades y los arduos trabajos cotidianos mediante los cuales los agentes determinan, en cada caso, qué es lo justo o lo injusto. También se presenta como un núcleo simbólico que da sentido, orienta los proyectos y prácticas profesionales e institucionales, personales y colectivos: transformar a los otros –tanto la/os estudiantes actuales como las/os futuras/os– en sujetos que puedan acceder y ejercer plenamente sus derechos –principalmente a la educación. Para concretar este objetivo, se necesitan no sólo prácticas y relaciones pedagógicas reflexivas, críticas y virtuosas sino, fundamentalmente, mediaciones institucionales, edificios, recursos humanos y materiales que el Estado debe asegurar y ampliar para que cada niña/o, adolescente, joven –especialmente de sectores populares– pueda realizar libremente todas sus capacidades y proyectos.

Articulada con la anterior, también se manifiesta con fuerza en estas instituciones una gramática centrada en lo público. En lugar de subordinarse a definiciones o valores abstractos y universales, como los que estructuraban al programa institucional clásico, al menos en su versión europea –república, nación, ciudadanía, etc.–, esta gramática se compone de sentidos, prácticas, demandas y luchas individuales y colectivas atravesadas por conexiones –y, en ocasiones, tensiones– entre las singularidades y la vida en común, entre el yo y el nosotros. Por un lado, los individuos demandan en sus interacciones cotidianas el buen trato de las/os otros, politiz ndolo y erigi ndolo en una de las principales condiciones de la accesibilidad y la igualdad en estos

espacios públicos. Los grupos compañeras/os, colegas, docentes se constituyen en soportes fundamentales para sostener las trayectorias, las identidades y los trabajos personales e institucionales. Aquí emerge un nosotros –no exento de diferencias y conflictos–, con mayor o menor grado de estabilidad, que funciona como un tercero instituyente que, simultáneamente, media en las relaciones yo - t  y hace posible la continuidad de las prácticas cotidianas aún en condiciones muy difíciles, “remando en dulce de leche”.

Por otro lado, las/os estudiantes y trabajadoras/es de estos institutos se organizan, ponen el cuerpo en las calles, manifiestan sus voces en escenarios presenciales y virtuales, para defender las autonomías, las identidades, las historias, los edificios, los proyectos, los presupuestos, los recursos humanos y materiales de sus instituciones, frente a diversos ataques generados –paradojalmente–, desde gobiernos neoliberales. En estas demandas y luchas se construyen y refuerzan ideas y sentimientos m tico-políticos de comunidad, que remiten a concepciones de lo público arraigadas en tradiciones políticas populares en nuestro país: la imaginación y la construcción de un Estado mejor y más justo, más democrático, que garantice las condiciones para la realización simultánea del individuo y de la comunidad.

Las instituciones son opacas. Aun cuando aparecen desinvertidas de sus lugares sagrados, desnaturalizadas, siguen teniendo un lugar relevante en la construcción de identidades y de prácticas.  D nde se encuentra hoy lo opaco, lo no fácilmente perceptible de las mismas? La vivencia de la excepcionalidad quizá sea un lugar en el que explorar aquella forma de normalización, de ser institución, que se encuentra negada. Esta excepcionalidad hoy aparece como norma en varios niveles: en el destinatario de la acción, siempre como un otro del destinatario “natural”; frente a la singularización de las normas, de lo justo; frente a las dinámicas institucionales, que se viven y defienden como distintas a las comunes; frente a la propia identificación de sus estudiantes (presentes y futuros) y trabajadoras/es como personas diferentes a los individuos del resto de la sociedad.

La mirada desangelada de lo institucional coloca también en el “sistema” institucional las constricciones y en el lado del funcionamiento de los agentes las virtudes. La relación entre lo individual y lo colectivo tiene aquí un límite concreto que, en algún punto, resiente la construcción de lo público o, por lo menos, no permite su jerarquización. Si lo público es lo común y la experiencia de construcción de lo institucional se vive como tan extraordinaria, tan personal, tan singular,  c mo impacta en la construcción de lo público y lo estatal como garante de derechos universales? Quizá una de las posibles respuestas a esta pregunta resida en la posibilidad de la singularización de la intervención para todas y todas. Estos espacios institucionales se encuentran

ensayando formas de este movimiento: sentidos y prácticas sobre lo público con una sensibilidad que posibilita singularizar lo común.

Referencias bibliográficas

- Ameigeiras, A. R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social". En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Araujo, K. (2019). La percepción de las desigualdades: interacciones sociales y procesos sociohistóricos. El caso de Chile. *Desacatos*, 59, 16-31. <http://ref.scielo.org/n7d8dr>
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM.
- Arfuch, L. (1992). *La interioridad pública. La entrevista como género*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Arias, A. J. y Di Leo, P. F. (2020). Complejidades, responsabilidades e invenciones: construcciones de subjetividades y de derechos en el encuentro entre instituciones y jóvenes de sectores populares. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 53-64. [t.ly/rIOW](https://doi.org/10.1016/j.cuad.2020.03.001)
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Birgin, A. (2019). La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba. En F. Saforcada y M. Feldfeber (comp.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina (237-246)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Cantarelli, M. (2005). *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. [t.ly/oqJx](https://doi.org/10.1016/j.cuad.2005.03.001)
- CONICET (2006). *Resolución 2857: Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Buenos Aires: CONICET.
- Cravino, M. C. (2016). Desigualdad urbana, inseguridad y vida cotidiana en asentamientos informales del  rea Metropolitana de Buenos Aires. *Etnografías Contemporáneas* 2(3), 56-83. [t.ly/HYxS](https://doi.org/10.1016/j.cuad.2016.03.001)
- Danani, C., Arias, A., Chiara, M. y Gluz, N. (2018). Instrumentos, estrategias, apoyo y oposición en la contra-reforma de política social. Argentina, 2002–2015. *Revista MERCOSUR de políticas sociales*, 2, 132-150. <https://doi.org/10.28917/ism.2018-v2-132>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el Estado y la Sociedad. Desafíos actuales*. Buenos Aires: CLACSO, Waldhuter.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. N  48. Diciembre de 2021
DOSSIER: JUVENTUDES

- Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (Dir.) (2019). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Buenos Aires: Espacio.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (Eds.) (2013). *“Quiero escribir mi historia”. Vidas de jóvenes de barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (Dir.) (2015). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (2017). Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1021-1034. t.ly/wuZB
- Di Leo, P. F. y Pinheiro, R. (2017). Vulnerabilidades y reconocimiento: abordaje biográfico de los vínculos entre jóvenes y violencias en barrios marginalizados de Buenos Aires, Argentina. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(4), pp. 1-11. t.ly/13sq
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dub t, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dub t, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dub t, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dub t, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dub t, F. (2012). * Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2012). *Para una política de la liberación*. Buenos Aires: Las cuarenta, Gorla.
- Feldfeber, M. (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En F. Saforcada y M. Feldfeber (comp.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (17-44). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, A. M. (1999). *Las instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 25-45. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.34>
- Grassi, E. y Hintze, S. (2018). *Tramas de la desigualdad. Las políticas y el bienestar en disputa*. Buenos Aires: Prometeo.

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Heller, A. (1994). *Más allá de la justicia*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Kessler, G y Merklen, D. (2013). Una introducción cruzando el Atlántico. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen, N. Murard, *Individuación, precariedad, inseguridad.  Desinstitucionalizaci n del presente?* (9-31). Buenos Aires: Paidós.
- Kruger, M. E. (2016). *La tercera invención de la juventud: dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris: Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2017a). *La condition sociale moderne. L'avenir d'une inqui tude*. Paris: Gallimard.
- Martuccelli, D. (2017b). La nueva dinámica de la condición social moderna. *Revista de Sociología* 32(1), 89-105. [t.ly/wKc8](https://doi.org/10.1016/j.socio.2017.01.008)
- Martuccelli, D. (2020). *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mills, C. W. (1994). *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: FCE.
- Nancy, J.-L. (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena.
- Nazareno, M.; Segura, S. y Vázquez, G. (2019). *Pasaron cosas: política y políticas públicas en el gobierno de Cambiemos*. Córdoba: Brujas, Universidad de Nacional de Córdoba.
- N n ez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Paul n, H. L.; García Bastón, G.; D'Aloisio, F. y Carreras, R. (Coords.) (2020). *Contar la vida en tiempos difíciles: experiencias juveniles en sectores populares*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Per n, J. D. (2016). *La comunidad organizada (1949)*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Pombo, G. (2019). La interseccionalidad y el campo disciplinar del trabajo social: topografías en diálogo. En L. Riveiro (Comp.), *Trabajo Social y feminismos: perspectivas y estrategias en debate* (149-176). Buenos Aires: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. N  48. Diciembre de 2021
DOSSIER: JUVENTUDES

- RAADH (2018). *Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista*. Montevideo: MERCOSUR.
- Ricoeur, P. (1995). *Lo justo*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: IEC, Ediciones UNGS.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. t.ly/CiES
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- Ruiz Silva, A. (2011). *Nación, Moral y Narración*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. México D.F.: FCE.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Cactus.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS, Universidad de Antioquía.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Svampa, M. (2006). *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires: Taurus, Alfaguara.
- Tarde, G. (2011). *Creencias, deseos, sociedades*. Buenos Aires: Cactus.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 247-262. <https://is.gd/0R16Dj>
- Vilas, C. (2011). *Después del Neoliberalismo: Estado y procesos políticos en América Latina*. Lan s: Ediciones de la UNLa.