

TRATAME BIEN. LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LO COMÚN Y LO PÚBLICO ESTATAL EN CLAVE SINGULARIZADA

DOSSIER

PABLO FRANCISCO DI LEO - pfdileo@gmail.com

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

ANA JOSEFINA ARIAS - anajarias@gmail.com

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani / Universidad Nacional de La Plata / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

FECHA DE RECEPCIÓN: 30-6-2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 15-9-2022

Resumen

¿Qué características y sentidos asume la vida en común en instituciones que propician el acceso y el ejercicio de derechos de jóvenes? ¿Cómo se vinculan en dichos escenarios las identidades colectivas con las experiencias y las demandas personales? ¿Qué significaciones y prácticas en torno a lo público estatal se manifiestan en estas instituciones? Para responder a estas preguntas, en este artículo retomamos y articulamos resultados de distintas investigaciones desarrolladas entre 2009 y 2020 por nuestro equipo en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. En la primera sección desplegamos el problema, reseñando algunas narrativas y conceptualizaciones sobre lo colectivo, lo individual y lo estatal que atraviesan y tensionan la definición de lo común en las sociedades latinoamericanas. Luego presentamos nuestro análisis en torno a dos grandes gramáticas de lo común que identificamos en las instituciones: *la politización del trato; la (re)creación y defensa de lo común singularizado*. En las conclusiones sintetizamos y articulamos los principales hallazgos del trabajo, proponiendo algunas reflexiones alrededor de la (re)construcción de lo institucional y lo público estatal como garantes de derechos universales en nuestras sociedades crecientemente atravesadas por experiencias, necesidades y demandas singulares.

Palabras clave: Vida en común, instituciones, singularización, Estado.

BE NICE TO ME. THE (RE)CONSTRUCTION OF THE COMMON AND THE STATE PUBLIC IN A SINGULARIZED KEY.

Abstract

What are the characteristics and meanings of life in common in institutions that promote access to and the exercise of rights by young people? How are collective identities linked to personal experiences and demands in such scenarios? What meanings and practices regarding the public state are manifested in these institutions? To answer these questions, in this article we retake and articulate the results of different researches developed between 2009 and 2020 by our team in the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. In the first section we unfold the problem, outlining some narratives and conceptualizations about the collective, the individual and the state that go through and put pressure on the definition of the common in Latin American societies. We then present our analysis around two major *grammars of the common* that we identify in the institutions: *the politicization of treatment; the (re)creation and defense of the singularized common*. In the conclusions we synthesize and articulate the main findings of the work, proposing some reflections around the (re)construction of the institutional and the public state as guarantors of universal rights in our societies increasingly crossed by singular experiences, needs and demands.

Keywords: Life in common, institutions, singularization, State.

Introducción

La apuesta por lo colectivo *versus* lo individual recorre las historias de la intervención y del pensamiento político y social desde una perspectiva crítica. Pero no necesariamente esto ha respondido a una historia de las experiencias de las sociedades latinoamericanas y sus individuos. Lo personal ha formado parte inherente de las apuestas colectivas en la región, sin embargo, su visión y su vivencia no tenían un rango de reconocimiento claro (Martuccelli, 2010; Araujo y Martuccelli, 2020). Hoy encontramos en las experiencias que forman parte de nuestras investigaciones que algunas dimensiones sobre las intervenciones singulares no van en contra de lo colectivo, sino que son su condición de posibilidad. En especial, la cuestión del *trato* ocupa un lugar novedoso, en el cual lo singularizado aparece como condición de accesibilidad.

La revisión de los vínculos entre lo individual y lo colectivo ha sido enfocada en los últimos años desde lugares novedosos, que incluyen las dimensiones afectivas y la

sexualidad en las experiencias institucionales y militancias de personas jóvenes¹ (Blanco, 2014, 2017). Pablo Vommaro (2014) llega a conclusiones similares acerca de la politización de la cotidianidad en las experiencias de jóvenes en América Latina. Según el análisis de este autor sobre movilizaciones juveniles, la construcción y disputa sobre lo público, sobrepasando la dimensión de lo estatal, muestra protagonismo en la construcción de lo común. Otro conjunto de investigaciones aborda en las instituciones educativas la discusión acerca de lo común, no como lo homogéneo sino como la incorporación de experiencias diversas (Asquini, 2007).

En un plano más conceptual, Pierre Dardot (2019) define –discutiendo con clásicos del pensamiento francés sobre lo institucional– a las *praxis de lo común* como actividades instituyentes, creadoras de nuevas instituciones. Estas experiencias *alteradoras* de la praxis de lo común se plantean como un camino transformador, vinculado a novedosas formas de democratización y autonomía. Christian Laval y Dardot (2015), definen *lo común*, como un principio político transversal de las luchas actuales frente al neoliberalismo, una forma de aprehensión institucional de bienes comunes y una dinámica emancipadora.

188

En nuestras investigaciones rastreamos la idea de lo común asociada al término de *lo público*. Nos interesa especialmente esta búsqueda no por entender que se trata de sinónimos sino, por el contrario, consideramos que uno de los grandes problemas del vaciamiento de lo público durante las últimas décadas refiere a la pérdida de su carácter de *lo común consolidado* (Fernández, 1999; García Linera, 2021). Enrique Dussel (2012) realiza un cuestionamiento a las formas eurocéntricas que piensan el poder y lo institucional exclusivamente como dominación y plantea que los movimientos sociales latinoamericanos necesitan partir de una concepción positiva de dicho concepto para su construcción. Para el autor argentino, el poder como forma de la voluntad de vida supone siempre que quien lo detenta lo hace como expresión delegada de esa voluntad de vida

¹ En este trabajo utilizamos diversas modalidades de 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).

originaria. La expresión de las formas de voluntad de vida requiere de acuerdos y formas instituidas de organización. Por ende, las instituciones –entendidas como formas institucionalizadas del ejercicio poder y como condiciones-condicionadas-condicionantes–, son entonces imprescindibles para pensar la vida común y su mejora.

Con el objetivo de aportar datos y herramientas teórico-políticas para la reflexión sociológica y la intervención social en torno a dichas problemáticas, en este artículo partimos de los siguientes interrogantes: ¿Qué características y sentidos asume la vida en común en instituciones que propician el acceso y el ejercicio de derechos de jóvenes? ¿Cómo se vinculan en dichos escenarios las identidades colectivas con las experiencias y las demandas personales? ¿Qué significaciones y prácticas en torno a lo público estatal se manifiestan en estas instituciones?

En la siguiente sección reseñamos el abordaje epistemo-metodológico desarrollado en nuestros proyectos de investigación y sus vinculaciones con las preguntas-problema que abordamos en este artículo. En la segunda sección desplegamos el problema, reseñando algunas narrativas y conceptualizaciones sobre lo colectivo, lo individual y lo estatal que atraviesan y tensionan la definición de lo común en las sociedades latinoamericanas. Luego presentamos nuestro análisis en torno a dos categorías centrales emergentes de las experiencias y narrativas de los sujetos entrevistados en las instituciones, a las que denominamos *gramáticas de lo común: la politización del trato; la (re)creación y defensa de lo común singularizado*. En las conclusiones sintetizamos y articulamos los principales hallazgos del trabajo, proponiendo algunas reflexiones alrededor de la (re)construcción de lo institucional y lo público estatal como garantes de derechos universales en nuestras sociedades crecientemente atravesadas por experiencias, necesidades y demandas singulares.

Abordaje epistemo-metodológico

Para responder a las preguntas-problema indicadas en la sección anterior, retomamos y articulamos resultados de distintas investigaciones que desarrollamos –de forma personal y colectiva– entre 2009 y 2020 en el Área

Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina. En la Tabla 1 sintetizamos los objetivos generales, las estrategias metodológicas, las técnicas de investigación y las muestras de cada uno de los proyectos:

Tabla 1. Principales datos sobre las investigaciones

| Proyecto | Objetivo general | Estrategia y técnicas | Muestra |
|----------------|--|--|--|
| A ² | Analizar los procesos de subjetivación de jóvenes y sus vínculos con los climas sociales en escuelas secundarias | Cualitativa. Observaciones participantes y no participantes, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios personales. | Estudiantes, docentes y directivos en dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). |
| B ³ | Analizar las experiencias y los vínculos entre jóvenes y adultos en organizaciones sociales e instituciones que propician el acceso y ejercicio de derechos en barrios populares del AMBA. | Cualitativa. Observaciones participantes y no participantes, entrevistas semiestructuradas, grupos focales. | 15 jóvenes -8 mujeres y 7 varones-, de 14 a 24 años y 14 referentes en cinco organizaciones sociales del AMBA. |
| C ⁴ | Analizar las experiencias y vínculos entre jóvenes estudiantes y trabajadoras/es en | Cualitativa. Observaciones participantes y no participantes, entrevistas | 30 estudiantes jóvenes y 30 trabajadoras/es en cinco instituciones de educación superior no |

2 Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Investigador: Pablo Francisco Di Leo. Institución: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

3 Instituciones, experiencias juveniles y derechos: un análisis de sus vinculaciones con procesos de individuación en barrios populares de Buenos Aires, La Plata y Córdoba. PICT 2016-4433. Investigadores responsables: Pablo Francisco Di Leo, Ana Josefina Arias, Horacio Luis Paulín. Financiado por: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) - Sede: Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

4 Derechos, reconocimiento, hospitalidad: un análisis de sus configuraciones y vinculaciones en experiencias institucionales de jóvenes en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. UBACyT 2018 Mod I 20020170100325BA. Director: Pablo Francisco Di Leo; codirectora: Ana Josefina Arias. Integrantes: Pablo Nahuel di Napoli, Gustavo Galli, Mariela Giacomponello, Mariana Alejandra González, Norma Beatriz Ibarra, Nicolás Carlos Richter, Noelia Alejandra Sierra, Sebastián Ezequiel Sustas, Silvia Tapia, Rodrigo Vaccotti Martins, Soledad Vázquez, Alejandro Villa. Sede: IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

| | | | |
|--|--|---|-------------------------|
| | instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal en diversos contextos sociales del AMBA. | semiestructuradas, grupos focales. ⁵ | universitaria del AMBA. |
|--|--|---|-------------------------|

Fuente: elaboración propia.

Si bien las tres investigaciones tienen objetivos y recortes empíricos diversos, se enmarcan en una misma línea de investigación: el estudio sociológico, desde un enfoque biográfico, de los procesos de subjetivación e individuación de personas jóvenes y sus vinculaciones con instituciones educativas de diversos niveles en el AMBA, Argentina (Di Leo, 2010; Di Leo y Arias, 2019; Di Leo, Arias y Paulín, 2021). En los tres trabajos retomamos la propuesta de definición plural de las *juventudes* de Mariana Chaves (2010), ya consideramos que permite dar cuenta de las vinculaciones entre estructuras y agencias en sus experiencias sociales:

(...) actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas, cuyo análisis corresponde ser encarado desde una triple complejidad: contextual –espacial e históricamente situado–; relacional –conflictos y consensos–; heterogénea –diversidad y desigualdad (Chaves, 2010: 37).

191

Por otro lado, en la investigación doctoral de Di Leo (2010) y, posteriormente, en las investigaciones desarrolladas por nuestro equipo ponemos en diálogo los trabajos del campo latinoamericano de las ciencias sociales de las juventudes con los estudios de Danilo Martuccelli (2007) y Kathya Araujo (Araujo y Martuccelli, 2010) en torno a las especificidades que adquieren en nuestras sociedades las formas de construcción de las y los jóvenes como individuos (Damin, Di Leo, Fuentes y Vázquez, 2016). Consideramos productiva la perspectiva sociológica que proponen estxs autorxs, junto a François Dubet (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2013), porque complejizan y actualizan las definiciones clásicas sobre la

⁵ En los tres proyectos seguimos 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 nuestros estudios, de manera informada y voluntaria, asegurando también la confidencialidad de sus respuestas.

socialización, categoría que, en gran medida, sigue siendo una de las puertas de entrada principales desde las que analizamos los vínculos entre juventudes e instituciones en las ciencias sociales: ¿qué transformaciones tienen los procesos de socialización y los programas institucionales entre finales del siglo XX y comienzos del nuevo milenio?; ¿qué particularidades tienen dichos fenómenos en las sociedades latinoamericanas? A partir de sus estudios teóricos y empíricos en diversas sociedades contemporáneas, desarrollan novedosos análisis en torno a las mutaciones en los procesos de subjetivación e individuación. En esta línea, en los tres proyectos retomamos las propuestas de Martuccelli (2009) para formular una de nuestras preguntas-problema centrales en torno a los vínculos entre individuos e instituciones, agencias y estructuras: ¿qué características específicas tienen lo social y lo institucional que hacen que siempre las y los jóvenes puedan actuar de otra manera? (Di Leo y Arias, 2019; Di Leo, Arias y Paulín, 2021).

Para la construcción de los datos empíricos, en los tres estudios utilizamos el *enfoque biográfico*, ya que mediante el mismo podemos abordar los procesos de construcción de las experiencias sociales de las y los jóvenes y sus vinculaciones entre los intermundos sociales, las instituciones y las agencias. Como lo sintetiza Ernesto Meccia (2019), los diversos estilos del método biográfico parten del reconocimiento de tres grandes presupuestos articulados con las citadas sociologías de las juventudes y la individuación: la existencia de individuos; que actúan afectando o siendo afectados por múltiples vínculos interpersonales, grupales e institucionales; que están inmersos en un momento socio-histórico determinado. Si bien en cada proyecto utilizamos diversas guías de pautas en función de sus objetivos específicos, en los tres retomamos las propuestas epistemológicas, éticas y metodológicas de Michèle Leclerc-Olive (2009), ya que consideramos que eran las que mejor se articulaban con las citadas perspectivas de Martuccelli y Dubet (Di Leo y Camarotti, 2013). A partir de la construcción colaborativa con las personas jóvenes de sus relatos biográficos –alrededor de los *acontecimientos significativos* seleccionados por cada una de ellas–, analizamos las continuidades y heterogeneidades en las temporalidades, las reflexividades y las agencias juveniles en las distintas instituciones educativas en las que participan:

¿cómo construyen estas personas sus relaciones con lo institucional, con lo común y con lo público?; ¿qué tipos de soportes operan para que puedan construirse y sostenerse como individuos y como sujetos de derechos en el actual contexto de nuestra sociedad?⁶

Finalmente, en los tres proyectos seguimos los lineamientos generales de la *teoría fundamentada* (*grounded theory*) para la construcción y análisis de los datos (Strauss y Corbin, 2002; Vasilachis de Gialdino, 2007). Mediante la estrategia del *muestreo teórico* conformamos las muestras de sujetos e instituciones, en diálogo con las distintas etapas de nuestro análisis de los datos. Codificamos el corpus de entrevistas y relatos a medida que lo fuimos construyendo, utilizando como auxiliar el software Atlas.ti. A partir de las sucesivas etapas de la codificación –siguiendo el procedimiento de la *comparación constante* entre datos y herramientas conceptuales–, identificamos y construimos las categorías centrales y las proposiciones emergentes.⁷

Lo común, entre lo colectivo y lo singular

Un presupuesto del sentido común (que no ha sido suficientemente reflexionado) presente tanto en las ciencias sociales, en las intervenciones sociales como en muchas/os militantes populares, es la asociación de lo individual con lo individualista y de lo comunitario con lo colectivo/solidario. Es más, las formas colectivas son vistas como una superación de los abordajes individuales. Retomando los análisis de Martuccelli (2010), podemos enmarcar estas concepciones en uno de los grandes metarrelatos desde los que históricamente se significa al individuo en América Latina: los *sujetos colectivos*. Según esta narrativa,

⁶ En este sentido, nuestros trabajos se vinculan con otras investigaciones desarrolladas en nuestro país por Claudia Jacinto y su equipo (Jacinto y Millenaar, 2009; Jacinto, 2010) en torno el lugar que ocupan los soportes institucionales en las trayectorias y programas de inclusión laboral de jóvenes de sectores populares.

⁷ Según la propuesta de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), todo proceso de construcción de datos, codificación, análisis y redacción de la teoría se basa en la estrategia de la *comparación constante*: durante la codificación comparamos las entrevistas (u otros discursos) entre sí para ir identificando las categorías; una vez identificadas, las comparamos estas entre sí y con nuevos datos y otras teorías para identificar sus dimensiones y propiedades, hasta terminar de formular la teoría emergente.

los individuos no deben pensarse o expresarse plenamente con las mismas definiciones y gramática políticas de los países de Europa Occidental o de Estados Unidos de Norteamérica, sino que sólo pueden hacerse inteligibles, acceder y ejercer sus derechos en su calidad de miembros de comunidades o de colectivos. Sin las comunidades, sin los movimientos sociales, sin el pueblo, los individuos serían incapaces de existir, de superar la dispersión de situaciones, la reificación o la sujeción en la que viven, ya sea a causa del capitalismo, de las políticas neoliberales, del patriarcado o del racismo. Los sujetos se forjan a través de sus luchas colectivas contra estas diversas formas de dominación.⁸

En Argentina, esta concepción fue clave de los abordajes críticos de la política social de la década 1970, que planteaban que la superación de las situaciones problemáticas pasaba por los abordajes de cambios estructurales y éstos implican una salida colectiva. Las discusiones sobre la democratización durante las décadas del 1980 y 1990 tuvieron una remembranza de las teorías de la modernización, según las cuales la individuación moderna implica el renunciamiento de las identidades comunitarias, principalmente en sus dimensiones culturales, pero también en las formas de acción política. Frente a estos planteos, la reacción de muchas/os intelectuales del campo de las ciencias sociales y militantes populares fue la valoración de lo colectivo, situado cultural y políticamente en contraposición a lo individual –significado como una imposición de la clase dominante (Arias, 2012).

Desde fines del siglo XX y principios del XXI, diversas/os pensadoras/es sociales señalan que los intentos de aplicación mecánica de la definición eurocéntrica de la *ciudadanía* limitaron las posibilidades de acción y reflexión política –tanto de las clases dominantes como contestatarias– dirigidas a la consolidación democrática en las sociedades latinoamericanas (Lechner, 1987; Franco, 1994; Vilas, 1999; Laclau, 2005). Como respuesta, proponen deconstruir y redefinir la *ciudadanía*

⁸ “Desde el horizonte del *sujeto* popular, si por una parte se trató de descartar al individualismo, por la otra, no pudo sino asociarse con la idiosincrasia de los individuos. El horizonte de la subjetivación, aun visto desde una perspectiva colectiva, no pudo nunca deshacerse del todo del espinoso problema de la individualidad” (Araujo y Martuccelli, 2020: 14).

plebeya o realmente existente en los países de la región, basada en la incorporación analítico-práctica de las experiencias históricas de representación y organización popular, tradicional e ideológicamente excluidas del pensamiento político latinoamericano. A partir del análisis de la experiencia peruana, Carlos Franco (1994) afirma –en contraposición con la idea evolucionista de la ciudadanía *civil, política y social* de Thomas H. Marshall (1998)–, que los accesos colectivos a derechos sociales fueron incluso anteriores a los civiles. Aquí plantea una idea interesante para pensar la relación entre lo individual y lo colectivo: como un requisito anterior a la posibilidad del reconocimiento de los derechos individuales (asociados a derechos civiles), se encuentra el acceso a la ciudadanía por medios colectivos o comunitarios (asociados a derechos sociales).

Desde un análisis de sociología histórica, Martuccelli (2010: 137) señala que, frente a las insuficiencias o discontinuidades del Estado y las limitaciones de las instituciones y del derecho, en muchas sociedades latinoamericanas se construyó lo común en torno a la *autosustentabilidad del lazo social*: “en América Latina, la sociedad se pensó como autososteniéndose desde la propia sociabilidad”. Norbert Lechner (1987) atribuyó esta particularidad a la debilidad de los mecanismos de integración sistémica, por lo que debieron ser reemplazados por factores de integración social –especialmente la cultura y la sociabilidad–, como principales soportes de las sociedades y sus individuos.

Por otro lado, lo que caracteriza al lazo social latinoamericano es una tensión estructural entre dos grandes *regímenes de interacción*⁹: la *jerarquía* y la *igualdad*. Según el primero, el individuo es concebido como entregado enteramente –en cuerpo y alma– a la colectividad por la fuerza de las tradiciones y las creencias comunes, debiendo subordinarse al mantenimiento de los principios sociales de división y gradación. En el otro polo, la igualdad –que pone como centro los

⁹ Los *regímenes de interacción* –dependientes de marcos histórico-sociales más amplios– definen “el estado ficticio de los interlocutores desde la raíz misma de la interacción” (Martuccelli, 2007: 205). Mediante esta herramienta conceptual podemos visibilizar la dimensión política de la sociabilidad. Las identidades y las experiencias personales requieren de la aceptación intersubjetiva, del respeto de sí mismo por otro. Por ende, la negación de dicha confirmación social puede generar en los individuos una sensación de inexistencia.

derechos universalizables y concibe a los individuos como ciudadanos (con diversos grados de acceso y ejercicio efectivo de sus derechos)– se expresa tanto en los reclamos colectivos en torno a la justicia, como en las transgresiones –más o menos individuales y cotidianas– de las normas. Más allá de sus diversas variantes nacionales, esta modalidad autosustentada y dual del lazo social es mayoritariamente pensada y vivida por sus actores como estable y sólida y, simultáneamente, como permanentemente jaqueada y en transformación (Martuccelli, 2010).

Durante gran parte del siglo XX –y especialmente desde finales del milenio hasta la actualidad–, los sectores populares urbanos, los sin-tierra en Brasil, pero sobre todo los movimientos feministas e indigenistas, tensionan y proponen versiones actualizadas de la primacía de lo colectivo en la construcción de lo común. Aunque muchos de estos movimientos mantienen lazos críticos con la tradición marxista, todos buscan constituir nuevos horizontes de emancipación alrededor de formas novedosas de lo común, las instituciones y los derechos. Se producen cuestionamientos a las jerarquías y una revalorización de la igualdad –sobre todo en el plano de las interacciones cotidianas, pero también en las demandas por el acceso a bienes materiales y servicios sociales– y lo singular. La subordinación teórica y política de los individuos a los sujetos colectivos choca contra los deseos crecientes de explorar otras posibilidades de construcción personal¹⁰. El carácter monolítico de la *comunidad*, de *lo común*, se debilita. Incluso si la referencia explícita a las luchas colectivas es constante, se trata de establecer nuevas articulaciones entre un conjunto de demandas comunes y las singularidades individuales (Martuccelli, 2010).

Como surge de diversas investigaciones sociales realizadas recientemente en nuestro país y la región, las personas –en especial, aunque no exclusivamente, jóvenes– 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* (Vommaro, 2014; Núñez y

¹⁰ En este artículo utilizamos los conceptos de lo *personal* y de lo *individual* como sinónimos.

Litichever, 2015; Blanco, 2017; Paulin, 2018; Di Leo, Arias y Paulín, 2021). Martuccelli (2017) 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: 44).

Desde esta perspectiva, el estudio sociológico de las singularidades es indisoluble 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 esta perspectiva sociológica 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*: “¿cómo asegurar colectivamente para todos, la posibilidad de la existencia singular de cada uno?” (Martuccelli, 2017: 103).

En la región existe una tradición política que piensa y construye –en parte como realidad, en parte como utopía– lo común y lo público estatal articulando dimensiones que para las tradiciones políticas, filosóficas y sociológicas europeas parecen irreconciliables: lo individual y lo colectivo, el yo y el nosotros. 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), dialogando desde la realidad social argentina con la filosofía del *Estado ético* hegeliano, reflexiona y propone:

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” (Perón, 2016: 159).

Desde un enfoque marxista, Álvaro García Linera (2021) aporta herramientas conceptuales para repensar esta relación entre lo común y lo público estatal. Si bien recupera toda la tensión para pensar lo estatal como forma de dominio de clase plantea que el elemento común constitutivo de lo estatal es central para poder desarrollar formas de despliegue de movimientos latinoamericanos populares. La idea acerca de que el Estado “es lo común por otros medios” plantea una valoración de lo público estatal como una condensación histórica de las luchas por lo común. Estas ideas son explicadas a partir de ejemplificar cómo las luchas locales necesitan estatalizar sus avances para ampliar su escala. La necesaria estatalización de los elementos locales para lograr “ser” lo común son interesantes para rejerarquizar la relación entre lo estatal y lo común.

Ahora bien, nos preguntamos, ¿cómo se vincula toda esta tradición con las nuevas demandas de singularización que identificamos en nuestras investigaciones? A continuación, presentamos nuestro análisis de las formas de relación entre lo individual y lo colectivo en la conformación de lo común en diversas instituciones que propician el acceso y ejercicio de derechos de jóvenes (ver datos de los proyectos en la Introducción). Organizamos la exposición en torno a las dos grandes gramáticas de lo común que identificamos en dichos escenarios institucionales –*la politización del trato; la (re)creación y defensa de lo común singularizado*– y a las principales proposiciones vinculadas a cada una, que construimos a partir del análisis del *corpus* de datos.

La politización del trato

Maltratos y demandas de reconocimiento en las instituciones

En el Proyecto A encontramos que las/os estudiantes identifican a los *maltratos* y las *discriminaciones* como las principales manifestaciones cotidianas de violencia proveniente del mundo adulto, tanto dentro como fuera de la escuela. Dichas prácticas son significadas por las personas jóvenes como especialmente graves cuando son protagonizadas por docentes y directivos, considerándolas como *violencias, abusos de poder e injusticias*, frente a los cuales en algunas ocasiones reaccionan:

Varios profesores abusan de su poder o de su impunidad degradando injustamente al alumno. Por no decir que la bardean mal y uno se la tiene que bancar para evitar una sanción. Cierta vez iba yo frente a la planilla donde figuraban los nombres para los grupos de educación física. No lograba encontrar mi nombre en ninguno de los grupos de los varones. En eso una amiga me informa que por error (o no) me habían colocado en el grupo de las mujeres, a lo que me dirijo a informarle a la profesora de gimnasia encargada de organizar los grupos, que había cometido un error que debía solucionar. Al explicarle la situación ella me responde que no podía hacer nada y que yo no tenía nombre de hombre (tengo un nombre poco común), acompaña esta frase de una carcajada que imitaron el grupo de alumnos que la acompañaba. A esto yo, muy indignado y enojado le respondo: “¡yo no parezco hombre, pero usted no parece profesora de gimnasia, gorda pedorra!”. Me comí una sanción disciplinaria (fragmento de diario personal de un estudiante).

En las experiencias escolares de algunas personas jóvenes adquieren gran relevancia diversas prácticas cotidianas de algunos agentes escolares que son significadas como *autoritarias o faltas de respeto* hacia ellas/os. Estas percepciones de maltrato y menosprecio movilizan a las y los estudiantes a luchar –mediante diversos tipos de tácticas simbólicas o materiales– para ser *respetados* y

reconocidos simultáneamente como personas iguales y singulares (Di Leo, 2010; Paulín, 2018; di Napoli, 2019)¹¹.

Esto también surge con gran fuerza en el Proyecto C, desarrollado en diversas instituciones públicas de educación superior no universitaria del AMBA (Di Leo, Arias y Paulín, 2021). 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 jubiló, no está 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 (estudiante).

Otras personas jóvenes critican o señalan como formas de injusticia la escasa visibilización, respeto o consideración de aquellas personas 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 cuestionó 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

¹¹ A partir del análisis de las principales formas de menosprecio y los correspondientes modos de reacción de los sujetos frente a las mismas, Axel Honneth (1997) y Paul Ricoeur (2005) identifican tres grandes *modelos de reconocimiento*: *la aprobación o afecto de los otros significativos*; *la igualdad jurídico-moral*; *la solidaridad o estima social de las diferencias*. Los horizontes de libertad, autonomía y autorrealización de los individuos en las diversas esferas de la vida cotidiana sólo pueden materializarse o ampliarse en la medida en que sus posiciones valorativas se integren en la dialéctica de la moralidad y la legalidad, de lo normativo-social. Dicha integración constituye un horizonte que nunca se alcanza totalmente, ya que en las sociedades modernas permanentemente surgen nuevas experiencias de exclusión, desigualdad, injusticia, autoritarismo o falta de respeto, que movilizan a nuevas luchas individuales y colectivas por el reconocimiento.

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 (estudiante).

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 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 cuidadosos 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 está sumariado por maltrato, vinculado con género también, pero maltrato (docente).

201

Las/os estudiantes y trabajadoras/es entrevistadas/os construyen sus sentidos y valoraciones de lo común institucional de formas singularizadas, a través de sus sentimientos y sensibilidades personales. Sus percepciones y demandas en torno a las (des)igualdades se articulan con sus demandas por su reconocimiento como individuos iguales y, a la vez, diversos y singulares en estos espacios públicos institucionales (De Sousa Santos, 2009; Rosanvallon, 2012; Dubet, 2017; Martuccelli, 2017; Di Leo, Arias y Paulín, 2021).

El buen trato como condición para el vínculo institucional

En el Proyecto A, las/os estudiantes de escuelas secundarias destacan como acontecimientos muy significativos en sus experiencias escolares a las ocasiones

en las que pueden establecer una relación de confianza con algunas/os docentes o directivos:

Suelo llevarme bien con las profesoras que me tratan bien, que me entienden cuando hago algo mal y que son buenas personas. Hay muchas profesoras que aparte de tratarte como alumno te tratan como persona, cosa que me parece que tendrían que hacer todas. (...) Más que nada al llevarse bien con los preceptores pasa por los que te tuvieron como alumnos y te conocen como persona. Generalmente te llevás bien con los que te tratan bien, se interesan en vos como personas y no sólo como un alumno más (fragmento de diario personal de estudiante).

El buen trato posibilita la construcción de relaciones de confianza entre personas adultas y jóvenes en las instituciones educativas. Al igual que en las relaciones con otras/os jóvenes, dichas relaciones tienen un carácter dinámico, pudiendo ser otorgada, retirada o renegociada a partir de diversos gestos, palabras y/o miradas del otro, que funcionan como complejos de símbolos que median en las interacciones cotidianas (Goffman, 2001; Luhmann, 1996). Sin embargo, como surge de estos relatos, su emergencia es significada por las y los estudiantes como verdaderos momentos de inflexión en su experiencia escolar, habilitando un nuevo tipo de vínculo con los otros y con la escuela (Di Leo, 2010).

En el Proyecto B encontramos experiencias similares (Di Leo y Arias, 2019). Algunas/os jóvenes significan a las relaciones de confianza con referentes institucionales y compañeras/os como acontecimientos excepcionales en sus biografías que posibilitan la apropiación subjetiva del sí mismas, las otras personas y del entorno institucional y que habilitan sentidos y orientaciones novedosos para sus prácticas o proyecciones:

Los pibes de acá [el bachillerato popular], yo siento que la ayuda los hace sentir a todos capaces. Porque todos somos capaces de poder hacer algo, tal vez hay pibes que vienen con la idea de terminar el secundario y listo. Pero se dan cuenta que sirven para muchas cosas y les interesa eso. Como que les hace clic la cabeza. «Yo puedo servir para esto» o «yo creo que soy bueno en esto» o «a mí me interesa

esto». Yo creo que es fundamental cómo el bachi trabaja con los chicos, porque yo siento que es algo de ellos (joven participante en un bachillerato popular¹²).

En estos espacios institucionales encontramos que el *buen trato*, la *ternura* es significada por sus referentes como condición necesaria para poder *convertir* a estas personas en *sujetos de derecho*:

(...) primero es como generar un espacio como para que ellos encuentren algo que les interesa hacer. Digamos, buscar motivaciones personales, eso como puerta para un montón de otras cosas digamos, en principio para generar un vínculo, para que a ellos les importe venir acá, generar que sea un espacio significativo (docente en un bachillerato popular).

Muchas veces se construye lo institucional a partir de la modificación de los límites. Permanentemente sus normas, espacios y tiempos se tensan para acomodarse al otro, a las personas jóvenes. Esta tarea resulta poco armónica, pero posible. La presencia, el estar, el buen trato singularizado es una condición fundamental para la construcción del vínculo institucional. Un director nos grafica de esta manera cómo se presentan estas tensiones en su experiencia:

203

(...) hay muchas cosas de la reglamentación escolar que, si bien intentan o, por lo menos, el discurso de la reglamentación es para asegurar el derecho al acceso a la educación, a la hora de poner en juego esa reglamentación no funcionaría el acceso. Entonces hay que pensar múltiples accesos, múltiples trayectorias, aunque a veces seamos desprolijos, descuidados. (...) En algún momento empezamos a decir “no, el pibe adentro, después vemos qué hacemos”. Pero adentro. ¿Llega a las diez de la mañana? Sí, llegó tarde, obviamente. Pero es adentro, no afuera. ¿Lo vemos en la calle? Si alguien lo ve, es: “Vení, dale”. Invitarlo: “te estamos esperando”, “¿viniste otro día?, bueno, no importa, vení igual” (director de escuela secundaria).

Las expectativas y valoraciones de las personas jóvenes en torno al trato de los otros parecen ser cada vez más significativas para permitir o dificultar el ingreso

¹² Los bachilleratos populares (o “bachis”) son escuelas secundarias para jóvenes y adultos que se definen a sí mismas como autogestionadas y populares, con autonomía política y pedagógica respecto del Estado (Said, 2018)

en ese *común* llamado institución. Como también encontramos en el Proyecto C, 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 de educación superior no universitaria:

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 dio 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 (estudiante).

El buen *trato* aparece con fuerza en los relatos, sobre todo de estudiantes, como constructora de accesibilidad y soporte de sus trayectorias institucionales. Hablamos de trato porque incluye no sólo la adaptabilidad de la norma, 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. Se da una politización del trato en tanto se convierte en un elemento relevante para lo público. Ingresar y participar en este común involucra elementos de trato personal (Di Leo, Arias y Paulín, 2021).

La (re)creación y la defensa de lo común singularizado

Ser singular en plural

Algunas personas jóvenes participantes de nuestro Proyecto B narran diversos hitos, acontecimientos significativos que marcan un antes y un después, un giro biográfico, en el que se modifican sus sentidos y sus prácticas en torno a sí mismos, las otras personas y las instituciones (Di Leo y Arias, 2019). En estas narrativas se presentan como desencadenantes o motores en la formación de sus identidades personales, diversos espacios y tiempos de encuentro, cuidado, ternura, trabajo con otras personas jóvenes y adultas en los que se sienten escuchadas/os y reconocidas/os como seres singulares (“no como un número más”):

[En el bachillerato popular] me reencontraba conmigo misma y para mí eso fue buenísimo porque me di cuenta de un montón de cosas que sentía y no las podía comprender en un momento y las empecé a entender a medida que yo veía que tenía contención, que me explicaban, que había algo más que no sé, que lavar los platos y atender a tu hija en tu casa. Me hice mucho más independiente y me encontré a mí misma (estudiante en un bachillerato popular).

Este encuentro consigo misma es especialmente valorado por algunas jóvenes mujeres como la que citamos arriba –que viven con sus parejas o familias de origen–, porque significa la posibilidad de salir del espacio doméstico y de las tareas de cuidado familiar en los que muchas veces las encierran los mandatos de género. En cambio, en el bachi esta estudiante se sintió habilitada para reconstruir la estima de sí misma como mujer y redefinir sus proyectos y sueños, en términos de Ricoeur (1996), lo que para ella es la *vida buena*¹³. De esta manera, pudo concretar su separación con una pareja que limitaba sus posibilidades de autonomía, de agencia, de actuar de otra manera.

En términos de Charles Taylor (2006), en este tipo de experiencias institucionales las personas jóvenes transforman sus *marcos referenciales*: ante la pregunta, “¿quién soy yo?”, respondo mencionando aquello que es importante para mí. Mi identidad personal se construye en relación a los compromisos, las identificaciones que proporcionan el lenguaje, el marco y el horizonte desde los cuales establezco, en cada situación, lo que es bueno, lo que vale la pena vivir, lo que hay que hacer, lo que defiendo o a lo que me opongo. Los marcos referenciales son los supuestos de fondo y los contextos en relación a los cuales el yo puede tomar una postura, identificarse, actuar y formular juicios morales.

Las personas jóvenes que viven en barrios populares destacan en estas experiencias institucionales aquellos momentos y espacios en los que pueden

¹³ Según Ricoeur (1996), la *vida buena* “es, para cada uno, la nebulosa de ideales y de sueños de realización respecto a la cual una vida es considerada como más o menos realizada o como no realizada. Es el plano del tiempo perdido y del tiempo recobrado” (184-185).

debatir, reflexionar, planificar y concretar diversos proyectos para transformar colectivamente sus realidades:

Las actividades que más me gustan acá es cuando hacemos reuniones, la asamblea me gusta que tenemos los lunes. Más me gusta la asamblea porque podemos debatir todo, todo lo que está mal, lo que falta en el bachi y que tenemos que hacer en toda una semana, como las reuniones que hacemos acá, en el barrio, que siempre participa el bachi. Y me siento escuchada y me gusta porque la asamblea es donde tenés más información de todo lo que va a pasar en esta semana, aunque, ponele, vos no... Hay una reunión en el barrio y vos no sabés y en la asamblea te lo dicen, y es como que estás más informada de todo, de todo el barrio (estudiante en un bachillerato popular).

En los relatos de algunas/os estudiantes participantes del Proyecto C también se presentan lo grupal, el compañerismo, lo colectivo como los aspectos más valorados y como soportes que las/os ayudan a sostener sus trayectorias en estas instituciones de educación superior no universitaria:

Mira, yo la verdad todos los grupos con los que cursé, 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 (estudiante).

Aquí podemos retomar las reflexiones de Ricoeur (1995) en torno *lo justo*, en vinculación con su concepto de *identidad narrativa*: 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 *tú* –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. En las experiencias institucionales analizadas, este tercero es significado un común basado en un conjunto de relaciones de confianza entre estudiantes y trabajadoras/es, en un edificio con unos horarios, rutinas y rituales 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 la singularidad institucional para sostener y (re)construir lo común

En todas las instituciones en las que realizamos el trabajo de campo en los Proyectos B y C encontramos que la reflexión y defensa de las identidades singulares es central (Di Leo y Arias, 2019; Di Leo, Arias y Paulín, 2021). Esto se expresa en los relatos de variadas situaciones en las cuales podemos denominar la diferencia entre la correspondencia normativa que se estima como *normal* y las experiencias en las cuales la institución es definida como diferente:

¿Cómo somos? [Esta institución] es muy especial en ese sentido. Somos muy distintos, hay perfiles muy diferentes, pero se da esto de la experiencia como de construir comunitariamente, para mí eso fue como un gran aprendizaje digamos, que es como que cada uno da de alguna manera lo que puede y lo que quiere y lo que tiene para dar y en ese... y ahí se construye algo como que no es la sumatoria de los aportes de cada uno, sino que es la experiencia colectiva, ¿se entiende? (referente de cooperativa laboral).

Las formas en las que se presenta esta diferencia en muchos de estos proyectos e identidades institucionales se encuentran asociadas a las condiciones socioeconómicas de las y los jóvenes o del barrio. Las condiciones de pobreza o de marginalidad aparecen como un contexto que hace a estas experiencias diferentes, comparadas con un modelo de normalidad no explícito, pero referenciable con las trayectorias de jóvenes de clase media. En estos relatos de referentes de instituciones de gestión social la diferencia aparece planteada en relación a un

formato institucional significado como *estándar* o *tradicional*. La singularidad aparece aquí como identidad, como la posibilidad de diferir frente a lo común definido como lo normal o normalizado. Estas personas participan de un análisis desencantado sobre las instituciones, identifican en lo considerado instituido un lugar poco acogedor, poco propicio para prácticas habilitadoras, es así que sus propias experiencias son presentadas como diferentes y esto les da valores considerados positivos¹⁴.

En cambio, en los relatos de estudiantes y trabajadoras/es participantes del Proyecto C los conceptos de lo público estatal y lo común se encuentran fuertemente valorados y asociados a la defensa de sus autonomías institucionales como condición para dar respuestas frente a las desiguales condiciones de las/os estudiantes. El hito de la Universidad de Formación Docente de la CABA (UniCABA) puede ser ejemplificador de esto¹⁵. 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

¹⁴ Aquí encontramos afinidades con los resultados de la investigación de Jacinto y Millenaar (2009) en dos organizaciones de la sociedad civil que trabajan con jóvenes de sectores populares en distintos territorios del AMBA. Las identidades y los proyectos institucionales de ambas organizaciones se centran en el trabajo con personas doblemente excluidas: tanto del mercado de trabajo formal como de las instituciones educativas tradicionales (especialmente escuelas secundarias). Por ello, buscan desarrollar nuevas prácticas e institucionalidades singularizadas que proporcionan soportes, capitales sociales y, sobre todo, buscan la ampliación de las expectativas de estas/os jóvenes para acceder a empleos de calidad, terminar el secundario, continuar sus estudios.

¹⁵ La tensión entre la Universidad y el “normalismo” de los Institutos de Educación Superior (IES) está 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 (Birgin, 2019). 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).

una medida –paradójicamente, gestada desde una política estatal– que es interpretada por estudiantes y trabajadoras/es como una amenaza a lo común:

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, allá ustedes”. (...) Aparte al principio no se sabía que iba a pasar con los profesores, si iban a poder dar clase allá si hacían un curso, pero después decían que tenían que ser sí o sí universitarios. Y entonces nosotros nos preguntábamos también qué iba a pasar con los profesores que están 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 (estudiante).

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 singulares y autonomías, estas personas refuerzan y defienden sus símbolos, sus hitos históricos compartidos, sus reflexividades territoriales, sus solidaridades y lazos colectivos. Aquí encontramos afinidades con otros sentidos mítico-políticos de *comunidad* presentes en diversas sociedades contemporáneas:

(...) 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 cáusticamente 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 allí (Bauman, 2003: 9).

En el Proyecto C identificamos otro escenario central en el que se articulan el sostenimiento y la defensa de las singularidades y de lo común: la cuestión de infraestructura y lo edilicio. Por un lado, la siempre escasa inversión pública se visibiliza en las repetidas denuncias por faltas de recursos y deterioros en las instalaciones. Por otro lado, el acceso a recursos públicos para materiales, reparaciones y nuevas construcciones se presenta como resultado de las gestiones y las luchas reivindicativas de cada comunidad educativa:

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 dentro del aula para que yo me siente. Bueno, no es así”. Siempre los machacaba y se instaló esto como objetivo, como desafío de toda la comunidad: hacer la escuela (directivo).

210

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 (Núñez y Litichever, 2015).

Consideramos que estas demandas y 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 de lo estatal 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. Desde

principios del siglo XXI 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: 113).

Conclusiones

En este trabajo nos propusimos analizar las formas de pensar y vivir lo común en diversas instituciones que propician el acceso y ejercicio de derechos de jóvenes. Para ello, partimos de un recorrido por algunas narrativas, tradiciones políticas y conceptualizaciones sociológicas que problematizan los lugares y los vínculos entre lo individual y lo colectivo en la construcción de lo común y lo público estatal en las sociedades latinoamericanas. Luego, en diálogo con dichas definiciones, retomamos y articulamos resultados de distintas investigaciones que desarrollamos en organizaciones sociales e instituciones de educación secundaria y superior no universitaria de gestión estatal en el AMBA. En estos escenarios, tal como sintetizamos en la Tabla 2, identificamos dos grandes gramáticas de lo común, en las que se vinculan de distintas formas -no sin tensiones, pero sin excluirse entre sí- lo individual/singular y lo colectivo:

211

Tabla 2: Gramáticas institucionales de lo común

| Gramáticas | Lo individual/singular | Lo colectivo/público |
|---|---|--|
| La politización del trato | <ul style="list-style-type: none"> - Demandas de reconocimiento frente al menosprecio, discriminación o maltrato. - El buen trato y la confianza como condiciones de acceso a derechos y soportes de trayectorias institucionales. | <ul style="list-style-type: none"> - Tensiones y adaptaciones de lo institucional en torno a la singularización de las normas. - Sentidos y formas de lo público alrededor de las experiencias y demandas personales. |
| La (re)creación y la defensa de lo común singularizado | <ul style="list-style-type: none"> - Experiencias institucionales que ayudan a jóvenes a encontrarse a sí mismas/os y transformar sus marcos referenciales. - Defensa de las singularidades institucionales como condición para el acceso a derechos. | <ul style="list-style-type: none"> - Espacios colectivos de encuentro, diálogo y transformación con otros como soportes institucionales. - Demandas colectivas al Estado por la infraestructura y más recursos para sostener y fortalecer a las instituciones. |

Fuente: elaboración propia.

Una gramática con fuerte presencia en todas las instituciones analizadas se centra en la politización del trato. Lo común en estas instituciones es vivido y sentido en los cuerpos, en las miradas y las palabras que en diversas ocasiones discriminan, menosprecian o faltan el respeto a algunas personas –en general, aunque no exclusivamente, jóvenes. Estas formas de maltrato –especialmente cuando son ejercidas por algunos agentes institucionales– movilizan a los individuos a luchar por ser reconocidos como iguales, como integrantes plenos de la comunidad institucional y, simultáneamente, ser respetados y valorados en sus singularidades. Como contraparte, diversas expresiones de buen trato, ternura y relaciones de confianza son valoradas en los relatos de estudiantes y trabajadoras/es como condiciones y soportes que posibilitan o ayudan a acceder a derechos y a sostener los itinerarios institucionales. Esta valoración y politización del trato provoca múltiples tensiones y adaptaciones –con diversos grados de resistencia– en los reglamentos, autoridades, tiempos y rutinas, es decir, en lo institucional, para acercarlas a las necesidades, trayectorias y singularidades personales. En torno a estas vivencias, disputas, tensiones y adaptaciones institucionales emergen sentidos y formas de lo público en las que se establecen vínculos novedosos con lo personal.

212

Encontramos una segunda gramática institucional de lo común, articulada con la anterior, basada en la (re)creación y la defensa de lo común singularizado. Algunas personas jóvenes –especialmente de sectores populares– narran y significan como acontecimientos biográficos significativos algunas experiencias vividas y compartidas con otros en estas instituciones que las ayudaron a encontrarse consigo mismas, a redefinir sus marcos referenciales –sus valores, sus proyectos, los que vale la pena vivir y hacer– y a transformar las realidades sociales colectivamente. Estas experiencias personalizadas de lo común se complementan –principalmente entre las personas adultas, referentes y trabajadorxs– con la reflexividad y la defensa de la singularidad como marca identitaria, un valor central en estas instituciones, que las diferencia de otras –definidas como tradicionales o normales– y que funcionan como condiciones de posibilidad para asegurar el acceso y ejercicio de derechos de las y los jóvenes. Aquí se presenta la

construcción y defensa de lo público como escenario colectivo de autonomía y reafirmación identitaria. También encontramos en estas instituciones –en especial las de gestión estatal– una serie de demandas colectivas hacia el Estado por mejoras en la infraestructura y por más y nuevos recursos materiales y humanos. En estas experiencias se presenta a la defensa de lo público estatal como defensa de lo común y al Estado como principal garante para el acceso, ejercicio y ampliación de derechos universales.

Esto no se presenta sin tensión. Las demandas de singularización exigen adecuaciones que suelen poner en jaque los funcionamientos institucionales. La conflictividad que suponen estas formas de habitar lo común sin embargo en los discursos de los actores no aparecen demasiados conflictos entre, por un lado, las demandas y las prácticas en torno a los derechos –asociadas a lo universal– y, por otro, las demandas de singularización. Es más, nos animamos a afirmar que esta exigencia conflictiva de singularización se convierte en un prerrequisito para el acceso, el ejercicio y la ampliación de derechos en nuestra sociedad.

¿Cómo se cita este artículo?

DI LEO, P.F., ARIAS, A.J. (2022). Tratame bien. La (re)construcción de lo común y lo público estatal en clave singularizada. *Argumentos. Revista de crítica social*, 26, 186-218. [link]

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Pre-Textos.

Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36(núm. esp.), 77-91.

Araujo, K. y Martuccelli, D. (2020). Problematizaciones del individualismo en América Latina. *Perfiles latinoamericanos*, 28(55), 1-25.

Arias, A. (2012). *Pobreza y modelos de intervención. Aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*. Espacio.

Asquini, I. B. (2007). *La construcción de lo común en la escuela*. [Manuscrito no publicado]. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.

Birgin, A. (2019). La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp. 237-246). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Blanco, R. (2014). Estudiantes, militantes, activistas: nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual. *Perfiles educativos*, 36(144), 140-156.

Blanco, R. (2017). *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. CLACSO.

Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2006). Resolución N° 2857. Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>

Dardot, P. (2019). Lo común y la cuestión de la institución. *Rev. Castalia*, (32), 5-15.

Damin, M., Di Leo, P. F., Fuentes, S. y Vázquez, M. (2016). Jóvenes, juvenil, juventudes. Hacia la búsqueda de nuevos debates. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, (18), 1-38.

De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el Estado y la Sociedad. Desafíos actuales*. CLACSO, Waldhuter.

Di Leo, P. F. (2010). Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 56(3), 183-191.

Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (Dir.) (2019). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Espacio.

Di Leo, P. F., Arias, A. J. y Paulín, H. L. (Dir.). (2021). *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos*. Teseo.

Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (Eds.) (2013). *"Quiero escribir mi historia". Vidas de jóvenes de barrios populares*. Biblos.

Di Napoli, P. N. (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio Abierto*, 28(2), 27-49.

Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu.

Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Dussel, E. (2012). *Para una política de la liberación*. Gorla

Feldfeber, M. (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI*. Miradas desde Argentina (pp. 17-44). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Fernández, A. M. (1999). *Instituciones estalladas*. Eudeba.

Franco, C. (1994). Ciudadanía plebeya y organizaciones sociales en el Perú (Otro camino para otra democracia). En G. De Sierra (Comp.), *Democracia emergente en América del Sur*. CEIICH-UNAM.

García Linera, A. [Universidad Nacional de Córdoba] (16 de septiembre de 2021). *Lo público, lo común y el Estado* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PeQhw2fD-1k>

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discover of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.

Jacinto, C. (Comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo; IDES.

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes: lo institucional como soportes subjetivos. *Última Década*, 17(30), 64-92.

Laclau, E. (2005). *La razón populista*. FCE.

Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.

Lechner, N. (Comp.). (1987). *Cultura política y democratización*. CLACSO.

Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum*, 4(8), 1-39.

Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Anthropos.

Marshall, T. H. (1998). Ciudadanía y clase social. En T. H. Marshall y T. Bottomore (comps.), *Ciudadanía y clase social*. Alianza.

- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.
- Martuccelli, D. (2009). La teoría social y la renovación de las preguntas sociológicas. *Papeles del CEIC*, 51, 1-31.
- Martuccelli, D. (2010). *¿Existen individuos en el sur?* LOM.
- Martuccelli, D. (2017). La nueva dinámica de la condición social moderna. *Revista de Sociología*, 32(1), 89-105.
- Meccia, E. (ed.) (2019). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. EUDEBA, Ediciones UNL.
- Nancy, J.-L. (2006). *Ser singular plural*. Arena.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario, CLACSO.
- Paulin, H. L. (2018). *Ganarse el respeto. Jóvenes y conflictos en la escuela*. Editorial de la UNC.
- Perón, J. D. (2016). *La comunidad organizada (1949)*. Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Reunión de Altas Autoridades en Derechos Humanos y Cancillerías del Mercosur y Estados Asociados. (2018). *Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista*. RAADH.
- Ricoeur, P. (1995). *Lo justo*. Editorial Jurídica de Chile.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Trotta.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Ediciones UNGS.
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Manantial.

Said, S. (2018). Jóvenes en Bachilleratos Populares: entre la individuación y la subjetivación política. *Universitas*, (28), 141-157.

Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Cactus.

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós Ibérica.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. 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.

Vilas, C. M. (1999). Deconstruyendo la ciudadanía: fragmentación social, globalización económica y política de identidades. *Estudios Sociales*, 17(1), 111-132.

Vommaro, P. A. (2014). La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común. *Nueva Sociedad*, (251), 55-69.