



Trayectorias políticas de jóvenes LGBT+ en escuelas medias.

Motivaciones, definiciones políticas y marcos cognitivos

Matías Sbodio

Tesis presentada para obtener el título
de Doctor en Estudios Sociales

Facultad de Humanidades y Ciencias
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional del Litoral

Director: Dr. Ernesto Meccia

Co-Directora: Dra. María Mercedes DiVirgilio

Esta investigación contó con el apoyo de una Beca Doctoral otorgada por CONICET y radicada en el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral – IHuCSO.

Diciembre, 2025. Santa Fe, Argentina

Cómo citar esta investigación:

Sbodio, Matías (2025). *Trayectorias políticas de jóvenes LGBT+ en escuelas medias. Motivaciones, definiciones políticas y marcos cognitivos* [Tesis doctoral, Doctorado en Estudios Sociales, Universidad Nacional del Litoral]. Repositorio Institucional: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/handle/11185/6315>

Resumen: Las investigaciones sobre jóvenes LGBT+ y educación suelen hablar sobre *bullying*. Ahora bien: ¿Qué estrategias construyen estos jóvenes para hacerse un lugar? Quizás la política sea una. Esta tesis reconstruye trayectorias políticas de jóvenes LGBT+ que transitaron la escuela secundaria entre 2015 y 2025 en Santa Fe. En un contexto de ampliación de derechos y avance de discursos conservadores, se indagan sus experiencias de participación dentro y fuera de la escuela, y sus procesos de construcción de identidades sexo-genéricas y políticas. Primero se analiza porqué militan y cómo cambian sus motivaciones a lo largo del tiempo. Segundo se identifican cambios en sus representaciones sociales de la política. Tercero, se analizan los marcos interpretativos que desplegaron para definir un conflicto escolar.

Las conclusiones se organizan en tres argumentos. Primero, los jóvenes no son simples espectadores de su desigualdad. En oposición, la política es una estrategia para la afirmación del yo. Construyen un *self* político agenciado, desarrollando ejercicios cognitivos para pensarse desde el deseo. Segundo, se problematiza la expresión “generación de cristal”. Más que sensibilidad exacerbada, la emocionalidad en sus relatos es una forma de narrar o recurso para hacer inteligible lo vivido. Tercero, en el juego político no sólo incorporan discursos preexistentes, también crean sentidos para habitar nuevos mundos posibles y compartidos. Esta producción significativa expande los horizontes de lo pensable tanto para sí mismos, como para sus pares. Militando, el relato individual se vuelve disponible para otros y cristaliza identidades colectivas.

Abstract: Research on LGBT+ youth and education often focuses on bullying. However, what strategies do these young people develop to claim space for themselves? Politics may be one such strategy. This thesis reconstructs the political trajectories of LGBT+ youth who attended secondary school in Santa Fe between 2015 and 2025. Against a backdrop of expanding rights alongside the rise of conservative discourses, it examines their experiences of participation both within and beyond school, as well as their processes of constructing gender-sexual and political identities. First, it analyzes why they engage in political action and how their motivations evolve over time. Second, it identifies shifts in their social representations of politics. Third, it examines the interpretive frameworks they mobilize to define a school-based conflict.

Conclusions are organized around three main arguments. First, these young people are not mere spectators of their own marginalization. Rather, politics operates as a strategy for self-affirmation. They construct an agentic political self, developing cognitive practices to understand themselves through desire. Second, the expression “snowflake generation” is critically reassessed. More than indicating heightened sensitivity, the emotionality in their narratives functions as a mode of articulation and a resource for rendering lived experience intelligible. Third, in the political arena, they not only take up pre-existing discourses but also generate new meanings to inhabit possible and shared new worlds. This meaning-making expands the horizons of what is thinkable, both for themselves and for their peers. Through political engagement, the individual narrative becomes available to others and crystallizes into collective identities.

Índice

Agradecimientos.....	6
Capítulo 1	
Introducción	7
Capítulo 2	
Contexto del problema de investigación.....	12
Capítulo 3	
Estado de la cuestión y contexto conceptual	17
Joven, juventud y juventudes	17
Trayectorias políticas.....	18
Grupo 1: diversidad sexogenérica y educación media	20
Grupo 2: El conflicto escolar	25
Grupo 3: Juventudes, participación y política	27
Un área vacante	29
Capítulo 4	
Estrategia metodológica y desarrollo del trabajo de campo.....	31
Un relato sobre el <i>backstage</i> del trabajo de campo	36
Capítulo 5	
Yo soy rebelde porque el mundo me ha hecho así	
Motivaciones en trayectorias políticas de jóvenes LGBT+	47
Herramientas conceptuales y metodológicas	48

Matías Sbodio

1. No hay nada más lindo que la familia unida	
La historia familiar motiva trayectorias políticas	50
2. Rugen como los vientos cuando les meten al oído sotanas y regimientos	
Las demandas tradicionales del movimiento secundario argentino motivan trayectorias políticas	55
2.a. Calidad educativa como motivación de trayectorias políticas	56
2.b. Episodios de la historia argentina como motivación de trayectorias políticas	60
3. ¡En esos balcones, son todos maricones!	
El género y la sexualidad motivan trayectorias políticas	63
4. Entre la utopía y el apocalipsis	
La coyuntura política nacional motiva trayectorias políticas.....	76
5. Donde manda capitán, no manda marinero	
El deseo de representar o liderar motiva trayectorias políticas	81
6. La gota que rebalsa el vaso	
Etapas de desmotivación en las trayectorias políticas	86
Reflexiones finales sobre las motivaciones en trayectorias políticas de jóvenes LGBT+	90

Capítulo 6

Rosca, instituciones, negociaciones y deseos

Representaciones sociales de la política de jóvenes LGBT+	94
Herramientas conceptuales y metodológicas	95
1. “Para mí era lo que escuchaba decir a mis papás”	
Representación institucional-electoral de la política	98
2. “Una herramienta de transformación por y para el pueblo”	
Representación de la política como transformación.....	102
3. Líder precavido, gobierna doble	
Representación de la política como negociación	111

4. “Con sólo existir (...) ya estaba haciendo política”	
Representación de la política como constitutiva del sujeto	117
Reflexiones finales sobre las representaciones sociales de la política en jóvenes LGBT+.....	125
Capítulo 7	
El Conflicto del Drive	
Marcos cognitivos de jóvenes LGBT+	128
Herramientas conceptuales y metodológicas	130
1. ¿Cuánto pesa una víctima? ¿Y un victimario?	
Construcción de la diagnosis	133
2. ¿Operación escrache?	
Construcción de la prognosis	150
Conclusiones.....	163
Un resumen de la investigación	163
Dime con quién andas y te diré quién eres.....	165
¿Generación de cristal o generación afectiva?	167
Nuevos mundos posibles y compartidos	168
Bibliografía	170
Documentación oficial	180

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Maricel Baravalle, a quien admiro por su resiliencia y perseverancia. Mujer empoderada si las hay. Le agradezco por acompañar todos y cada uno de mis pasos. Al fin y al cabo, fue ella quien me enseñó a caminar. Le agradezco por cuestionarme desde el amor y por enseñarme con sus actos el significado de la palabra *incondicional*.

En segundo lugar, quiero agradecer al Dr. Ernesto Meccia -director de esta investigación- a quién admiro por su capacidad para escuchar y aconsejar. Le agradezco porque supo entenderme y alentarme. Su paciencia, su responsabilidad, su sapiencia y su sentido del humor funcionaron como un verdadero andamio en la construcción de este trabajo.

En tercer lugar, quiero agradecer a mis amigos, a quienes admiro por lo inagotable de su energía y lo inocente de su ternura. A su manera, todos y cada uno de ellos grandes superadores de lo adverso. Les agradezco por tolerar mis defectos. También les agradezco por fortalecer mi autoestima recordándome mis virtudes.

En cuarto lugar, quiero agradecer a Agustina Sbodio, a quien admiro por su empatía, por su fortaleza y por su corazón puro y libre de prejuicios. Le agradezco por su lealtad sin límites, por sus palabras que sanan y por sus constantes clases de educación emocional.

En quinto lugar, le quiero agradecer a la Psicóloga Victoria Castro, mi terapeuta, a quién admiro por la solidez de su ética profesional. Le agradezco porque sabe guiarme en los peores caminos, esos llenos de monstruos que dan miedo.

A todas estas personas les digo: ¡gracias por tanto y perdón por tan poco!

Capítulo 1

Introducción

Esta investigación analiza en detalle las experiencias con la política de un grupo de jóvenes de la ciudad de Santa Fe. Me atrevo a afirmar que ninguno de ellos se asemeja al promedio. Portan al menos tres características que los distinguen. Primero, son estudiantes secundarios. Es decir, seguiremos sus historias durante la escuela media, etapa de notoria complejidad. Segundo, son militantes que han ocupado espacios de liderazgo. Es decir, son jóvenes con trayectorias políticas, que han recorrido organizaciones de diversa índole (estudiantiles, partidarias, feministas, etc.). Tercero, se trata de jóvenes LGBT+¹. Es decir, vamos a seguir las experiencias de participación a edad temprana de jóvenes estudiantes secundarios con orientaciones sexuales y/o identidades de género disidentes.

Estos jóvenes nacieron a principios de los 2000. Sus adolescencias transcurrieron en una Argentina que ya reconocía derechos como el matrimonio igualitario (Ley 26.618, 2010) la identidad de género (26.743, 2012), el voto joven (26.744, 2012) y la representación estudiantil (26.877, 2013). Transitaron la escuela media en algún momento entre 2015 y 2025, en diversas instituciones de la ciudad de Santa Fe: una escuela de arte, una privada de confesión católica, dos secundarias públicas céntricas, una técnica y una escuela preuniversitaria.

Algunos provienen de familias de clase media baja, cuyas trayectorias educativas y laborales han estado marcadas por la inestabilidad y la informalidad. Otros, en cambio, pertenecen a sectores de clase media y sus padres integran la primera —e incluso la segunda— generación de universitarios. Sus familias también presentan diferentes vínculos con la política. En algunos hogares, la militancia formaba parte de la vida cotidiana, sus familias poseían largas tradiciones de militancia partidaria o sindical e incluso familiares vinculados a la represión estatal durante la última dictadura cívico-militar. Otros provienen de familias cuya politización fue reciente, de la mano del kirchnerismo o del feminismo. En otros casos, la política estaba ausente o incluso era deslegitimada.

Las experiencias de participación política de estos jóvenes, acontecieron durante una coyuntura de polarización, caracterizada por el post-kirchnerismo, el auge del movimiento feminista, la irrupción de nuevos lenguajes sobre derechos sexuales y reproductivos, la emergencia del macrismo, la pandemia de COVID-19 y, más recientemente, el triunfo electoral de la derecha libertaria. Narran sus biografías en una etapa de transición política donde las promesas incumplidas de inclusión estatal conviven con discursos de odio, retrocesos democráticos y políticas de ajuste que dificultan el acceso al derecho a la educación y el desarrollo de la ciudadanía íntima (Plummer, 2003).

En 1998, Debbie Epstein y Richard Johnson afirmaban que los discursos públicos que asocian los términos *sexualidad* y *educación* tienden a despertar pánico moral, dificultando construir a sexualidad y escuela como objeto de estudio integrado. Éste continúa siendo un tópico controversial y el par diversidad sexogenérica - educación más aún. No obstante, desde 1990 y a nivel internacional, han

¹ LGBT+: refiere a Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (T hace cuádruple referencia a identidades Trans, Travestis, Transexuales y Transgénero); el signo «+» indica que las identidades englobadas por la sigla son diversas, numerosas y cambiantes, de modo que no se resumen en las cuatro primeras letras. Por ejemplo, identidades Queer, No Binaries, Intersex, Género Fluido.

aumentado las investigaciones que analizan, desde diversas perspectivas, la relación entre estos elementos. Por ejemplo, se desprenden de allí reflexiones sobre cómo la escuela produce y reproduce el género y la sexualidad, mediante jerarquías identitarias, clasificando entre normales y desviados; también abundan estudios que documentan cuantitativa y cualitativamente conflictos interpersonales que enfrentan estudiantes en la escuela (en general definidos mediante la noción de *bullying*).

Durante estas décadas, otro campo de estudios también atravesó amplio desarrollo en Argentina: política y juventudes. Exploran e historizan formas de participación, desde el Cordobazo a manifestaciones por la legalización del aborto, pasando por momentos de resistencia durante la dictadura cívico-militar de 1976-1983. Analizan espacios de activismo en la universidad, la iglesia, militancia tradicional (partidos, sindicatos) y otras prácticas socio-culturales y estéticas de denuncia (Bonvillani, Palermo, Vázquez, & Vommaro, 2008). Si bien este campo de estudios posee diversidad temática, ha privilegiado el análisis de los activismos estudiantiles universitarios; además destaca que la dimensión sexual de estos fenómenos, no suele ser línea de análisis protagonista.

En la articulación de ambos corpus, anida el tema de esta investigación: diversidad sexogenérica y política en escuelas medias. Durante la juventud, la escuela es uno de los principales espacios de socialización. En este momento de la vida, la institución escolar monopoliza a tal punto el tiempo, que colabora a estructurar una etapa del ciclo vital (Dávila, Ghiardo, & Medrano, 2008). Incluso, la masificación del acceso a la educación y la extensión del tiempo de escolarización, en parte, explican la génesis de la juventud como etapa y categoría social (Alba, 1975).

Habitualmente, la escuela es definida como espacio de producción y reproducción social. Refiere a que las prácticas y discursos de los actores escolares dejan huellas sobre la subjetividad del estudiantado. Esto impactaría sobre la construcción de sus identidades, abarcando tanto su dimensión sexogenérica como política y ciudadana. No obstante, estos actores poseen capacidad para interpretar y modificar —o intentar— la institución escolar, sus normas y las relaciones de poder. La participación política es una de las prácticas desarrolladas por jóvenes con este fin, a veces oponiéndose al adulto-centrismo (Rotondi, 2018) (ejemplo reclaman implementación de la ESI), y otras veces, en instancias colaborativas entre docentes, directivos y estudiantes, en torno a conflictos que les afecten por igual (ejemplo defensa de la educación pública).

Esta investigación rastreará procesos de subjetivación generacional particulares (Bonvillani, Palermo, Vázquez, & Vommaro, 2008), indagando cómo un grupo de jóvenes LGBT+ se vinculó con la política durante su tránsito por la escuela secundaria. Se analizarán relatos biográficos (Meccia, 2020) para ver cómo se conjugan dos dimensiones identitarias: la sexogenérica y la política. Recuperando sus voces, se busca contribuir a los estudios sobre política y juventudes desde una perspectiva particular: desnaturalizando y desmoralizando (Kriger, 2010) los discursos sobre jóvenes con identidades de género y/u orientaciones sexuales no normativas.

El interés por la participación política de jóvenes estudiantes secundarios LGBT+ adquiere doble valor. Por un lado, estamos frente a sus primeras experiencias políticas, suerte de entrenamiento para futuros ciudadanos, desplegado en la escuela, una institución que pretende garantizar el derecho a la educación y atravesada por políticas públicas de diversa índole (sociales, educativas, de juventudes). Por otro, se relevarán experiencias de participación de jóvenes LGBT+, grupo que la academia acostumbra a pensar en clave «víctima de *bullying* y acoso escolar», sin poner foco sobre sus protagonismos políticos en la escuela.

Los estudios sobre juventudes fueron acusados de «[confundir] cualquier gesto o práctica cultural con politicidad y táctica de resistencia» (Saintout en: Kriger, 2010, pág. 18). En la escuela existen múltiples formas de participación juvenil, donde lo político puede tomar mayor o menor protagonismo (Machado, 2011; Larrondo, 2014). Pero, será importante diferenciar entre participación política y otras acciones colectivas, recalando que «(...) la posibilidad de reconocer el carácter político de un conjunto de prácticas no convencionales o no institucionales, no significa que todas las prácticas juveniles sean políticas (...)» (Bonvillani, Palermo, Vázquez, & Vommaro, 2008, pág. 50).

Entre dicho dilema, esta investigación es guiada por preguntas como: ¿Cómo y por qué se involucran en política jóvenes LGBT+? ¿Cómo definen *política*? ¿Cómo enmarcan los problemas que les preocupan? Para responder, se atenderá a sus prácticas políticas tempranas, experiencias que resultan tanto de conflictos intraescolares (disputas por sentidos entre actores con capitales y jerarquías disímiles), como de conflictos externos (coyunturas sociales tematizadas por los actores escolares reflejadas en la escuela) (Rotondi, 2018). De lo expuesto surgen los siguientes objetivos:

Objetivo General: Caracterizar las trayectorias políticas y significaciones de la política de jóvenes LGBT+ santafecinos que militaron durante la escuela secundaria, entre 2015 y 2024.

Objetivo Específico N°1: Identificar las motivaciones que impulsaron a estos jóvenes a involucrarse en acciones políticas a lo largo de sus trayectorias.

Preguntas: ¿Cuáles fueron sus motores de iniciación política? ¿Cómo fueron sus experiencias de iniciación? ¿Qué causas, conflictos, temas, ideales, les impulsaron? ¿Qué motivaciones continúan motorizando su participación política a lo largo de sus trayectorias? ¿Existen momentos de desmotivación? ¿Existieron otros actores (familiares, amigos, docentes, etc.) o instituciones (escuela, partidos, organizaciones, etc.) que motivan su participación? ¿Existen otras razones que les impulsen a involucrarse? ¿Cómo cambian a lo largo de la trayectoria?

Objetivo Específico N°2: Identificar las representaciones sociales sobre la política de estos jóvenes y cómo se transforman o continúan a lo largo de las trayectorias.

Preguntas: ¿Cómo piensan/definen Jóvenes LGBT+ la política a lo largo de sus trayectorias? ¿De qué discursos se sirven para definirla? ¿Qué lugar ocupa en sus vidas? ¿Qué significados le atribuyen? ¿Sus definiciones se transforman a lo largo de sus trayectorias? ¿Cómo? ¿Qué actores, instituciones o momentos son la causa de dichas transformaciones?

Objetivo Específico N°3: Describir un conflicto escolar y analizar los marcos cognitivos elaborados por estos jóvenes para integrarlo en su agenda de demandas.

Preguntas: ¿A qué discursos recurren para comprender/definir un conflicto (el feminismo, el movimiento LGBT+, el punitivismo, la cultura de la cancelación)? ¿Cómo crean un problema público? ¿Qué nociones de damnificados (víctima) definen? ¿Qué pronósticos y estrategias de resolución proponen? ¿Qué responsabilidades causales y políticas reconocen?

Luego de haber introducido el tema de investigación y para guiar al lector, me gustaría presentar las diferentes secciones de esta tesis. En el capítulo dos contextualizo y justifico el problema de investigación, atendiendo al escenario estructural y político. Examinó las particularidades de los estudiantes secundarios LGBT+, atendiendo a las tensiones contemporáneas que caracterizan el vínculo entre diversidad sexogenérica, instituciones educativas y participación política de jóvenes. Dichas problemáticas son situadas en una coyuntura particular, caracterizada por la transformación tecnológica, el avance del feminismo, la ampliación de derechos vinculados al género y la sexualidad y las transformaciones recientes del rol de los jóvenes en la política. Por último, recupero de qué forma estos procesos se materializan en la ciudad de Santa Fe.

El capítulo tres presento el estado de la cuestión y el contexto conceptual que orienta esta investigación. Comienzo definiendo dos nociones centrales que estructuran las preguntas del estudio: juventudes y trayectorias. Luego, reviso tres campos de estudios cuyo cruce pretende alojar la heterogeneidad del objeto de estudio. En particular expongo investigaciones que abordan el cruce entre diversidad sexo-genérica y educación, estudios sobre conflictos escolares y por último estudios sobre jóvenes y participación política. Además de ordenar las discusiones previas a esta tesis, el capítulo cierra construyendo una vacancia: no abundan investigaciones que releven en específico los protagonismos políticos de estudiantes secundarios LGBT+, ni cómo éstos jóvenes diversos se vinculan con la política.

En el capítulo cuatro expongo la estrategia metodológica y las decisiones que guiaron el trabajo de campo. Primero distingo los fundamentos epistemológicos guías: el paradigma comprensivo y el enfoque cualitativo. Luego delimito la unidad de análisis, centrada en jóvenes LGBT+ de la ciudad de Santa Fe que desplegaron acciones políticas durante la escuela secundaria. A continuación, describo al método biográfico como una estrategia útil para analizar procesos de politización y determino a la entrevista como técnica de recolección de información.

A propósito del método, discuto el valor analítico de las narrativas biográficas, atendiendo a su capacidad para captar la articulación entre lo individual y lo social. Abordo tres objeciones clásicas al análisis narrativo —reconocer que toda narración es ficción, su aparente individualismo y las limitaciones del número de casos— para mostrar por qué estas críticas no invalidan el enfoque, sino que permiten precisar su alcance. Acto seguido, presento el enfoque de *framing process*, que luego retomo en el análisis del tercer objetivo específico. El capítulo concluye con un relato detallado del trabajo de campo.

El capítulo cinco se titula “Soy rebelde porque le mundo me ha hecho así”, allí respondo al primer objetivo específico propuesto. Recupero los relatos de los entrevistados para identificar las motivaciones que los impulsan a involucrarse en política durante la escuela secundaria. Para explicar sus motivaciones, veremos que los jóvenes asignan agencia a diversos actantes (aliados, espejo o antagonistas), se sirven de varios repertorios discursivos y aluden a emociones y experiencias bisagra

que activan o desactivan sus trayectorias políticas. Veremos que, narrando producen sentidos sobre sí mismos, poniendo en relación sus identidades políticas con sus identidades sexogenérica. En este sentido, construyen un *self* político LGTB+, cohesionando cambios y continuidades en sus identidades colectivas. En este capítulo pretendo mostrar el carácter dinámico y relacional de la motivación política juvenil.

El capítulo seis se titula “Rosca, instituciones, negociaciones y deseos” y allí respondo al segundo objetivo específico de la investigación. Defino la noción de representación social y analizo las entrevistas para identificar cómo los jóvenes se *representan* a la política. Desde esta perspectiva teórica, indago las imágenes que condensan sus concepciones, las fuentes de información a las que recurren y la actitud afectiva y ejercicios evaluativos que despliegan hacia la política a lo largo de sus trayectorias. El capítulo concluye identificando cuatro grandes representaciones sociales de la política, que a su vez adquieren especificidades en la voz de cada entrevistado. Además, muestro cómo estas representaciones se articulan con sus emociones, con sus escenarios de socialización familiar y militante, y con distintos momentos de sus experiencias biográficas. En conjunto, en este capítulo pretendo mostrar la heterogeneidad de sentidos que los jóvenes atribuyen a “lo político”, así como los lugares que otorgan al conflicto y al sujeto político.

El capítulo siete se titula “El conflicto del drive” y respondo al tercer objeto de esta investigación. Para esto, reconstruyo cómo los jóvenes LGTB+ entrevistados interpretaron el *conflicto del drive*, un suceso acontecido en 2018 que marcó tanto a las instituciones educativas como a los militantes secundarios de Santa Fe. Defino la noción de marco y presento la perspectiva del *framing process*. Desde dichas baterías conceptuales analizo los marcos cognitivos que los entrevistados desarrollaron para enmarcar al drive como un problema público. Inicio el capítulo con una crónica del conflicto, para luego analizar cómo los entrevistados articularon el episodio, desplegando distintas formas de narrar, justificar y moralizar el conflicto. Veremos que sus discursos van desde la enfatización de poderes estructurales (como el patriarcado), hasta lecturas centradas en la acción individual. En simultáneo, veremos que sus propuestas de solución frente al conflicto pueden implicar tanto mecanismos punitivos y retributivos, como estrategias basadas en la educación cómo estrategia de cambio.

Finalizado este capítulo, resumo la investigación y se exponen las conclusiones.

Capítulo 2

Contexto del problema de investigación

Existen tensiones contemporáneas en el vínculo entre sexualidad e instituciones educativas que, sumadas a una vacancia teórica (ver capítulo 3), contextualizan y justifican los intereses de esta investigación. Primero, se documentan persistentes conflictos escolares entre pares, que implican violencia física y simbólica hacia jóvenes y adolescentes LGBT+. El estrés debido al estigma, discriminación y violencia, suele explicar tanto la deserción escolar, como afecciones en la salud física y mental (Saewyc, Poon, Wang, Homma, & Smith, 2007) y otras reacciones negativas; por ejemplo, estudiantes LGBT+ se obligan a hiper-rendimiento académico o deportivo para ganar aceptación, o sufren al internalizar estereotipos (Kumashiro, 2002). La singularidad de este fenómeno, se ha cristalizado académica y mediáticamente, en la noción de *bullying homofóbico*, haciendo referencia a un tipo particular de acoso escolar entre pares, cuyo centro son las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas y/o su expresión. La gravedad de esta situación ha sido relevada en Argentina y la región: Uruguay (Gelpi, 2019), Chile (Espejo, 2014), Brasil (Oliveira, y otros, 2015), México (Rodríguez Otero, 2018).

Segundo, el emerger de nuevos tipos de conflictos escolares. No se trata ya de conflictos entre pares, sino más bien de asuntos sexo-genéricos que oponen al estudiantado con autoridades escolares y/o gobernantes. La emergencia de estas situaciones ha sido documentada por la academia. Es sabido el impacto del feminismo sobre los procesos de politización de jóvenes y adolescentes (Elizalde, 2018; Barrancos, 2022). Ahora bien, algunas investigaciones parten de dicho presupuesto para indagar cómo estos jóvenes transforman las instituciones que habitan mediante nuevos reclamos. Por ejemplo, temas como la violencia machista, las normas de género, los contenidos y la implementación de la ESI (Tomasini & Morales, 2024), los códigos de convivencia, las identidades sexo genéricas, las prácticas sexo afectivas y otros derechos relativos a la expresión corporal (Larrondo, 2024), el binarismo sexual de la arquitectura sanitaria (Da Silva, 2019) y de los uniformes y códigos de vestimenta constituyen nuevas demandas, que resuenan en diferentes propuestas para modificar la normativa vigente.

Esta tensión no sólo implica tanto nuevas sensibilidades en la cotidianeidad escolar (Tomasini & Morales, 2024), como cambios en los formatos de liderazgo, los repertorios de acción y marcos discursivos del movimiento estudiantil (Larrondo & Núñez, 2021). Ejemplo palmario de estas tensiones se materializó en la Resolución 2022-2566 (2022), que prohibió el uso del lenguaje inclusivo en escuelas, emitida por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. A la misma se opusieron agrupaciones estudiantiles, de docentes y de la diversidad sexual, marchando bajo el lema² «Salimos a la calle con 'E' de Educación». Como veremos en esta investigación, desde el año 2017, estos mismos actores sociales, popularizaron en Santa Fe el «Agitazo por la ESI»³, una acción colectiva en defensa del proyecto de Ley de ESI provincial, incorporada al repertorio de acción.

² Ver: <https://www.pagina12.com.ar/431599-lenguaje-inclusivo-se-realizara-una-protesta-en-rechazo-a-la>

³ Nota a un estudiante en el 3^{er} Agitazo por la ESI, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=740Mv9ggrUU>

2. Contexto del problema de investigación

Tercero, la oscilación de las escuelas y de las autoridades ministeriales entre «soluciones» por omisión o punitivistas frente a estas problemáticas. Oscilación que indica actuación institucional errática, debido a la falta de herramientas para gestionar estas situaciones que deberían ser provistas por una política pública integral con perspectiva en derechos, género y sexualidad.

El tiempo y el espacio que definen esta problemática no son dato menor. En relación al tiempo, cabe destacar que la finalización del siglo XX y el inicio del XXI se caracterizan por el refloreamiento del movimiento feminista y la constitución de la diversidad sexual como un nuevo sujeto político. Este dinamismo político, fue en parte causa de novedosa legislación (nacional y provincial) que regula cómo las escuelas deben trabajar en relación a la sexualidad⁴. Por ejemplo, en el año 2006 Argentina aprueba la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, que tiene como objetivo asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral, entendiendo a esta última como la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

A nivel provincial, Santa Fe cuenta con la Resolución del Ministerio de Educación 2529-13 que obliga a los colegios adoptar medidas de gestión escolar que garanticen el respeto de las identidades de género en el marco de la Ley de Identidad de Género (N°26.743). Sostiene además que se debe garantizar la inclusión educativa respetando diferencias sin admitir discriminación de ningún tipo.

En simultáneo, la irrupción pública de jóvenes y adolescentes caracteriza a estos fenómenos políticos, sobre todo desde 2015 (Barrancos, 2022), cuando el 3 de junio acontece en Argentina la primera «Ni Una Menos» (NUM), —contra la violencia de género y femicidios— que implicó movilizaciones en las ciudades más pobladas y pequeñas localidades (experiencia replicada en Uruguay, Ecuador, Perú, Colombia, México, Venezuela, Chile, Guatemala, Costa Rica, Honduras y ciudades europeas).

La presencia masiva de jóvenes y adolescentes en NUM «(...) sugiere una ampliación generacional en la movilización feminista y requiere de una comprensión de los procesos de incorporación y activismo juvenil» (Friedman & Rodríguez Gustá, 2023, pág. 3). Temas como el aborto y la desigualdad de género no fueron conflictos significativos para el movimiento de estudiantes secundarios en Argentina al menos hasta 2015, cuando se incorporan como tópicos en la agenda de este sujeto político⁵. El

⁴ La lucha de estos movimientos incluye otras innovaciones legislativas que, si bien no norman directamente instituciones educativas, evidencian esfuerzos por transformar discursos y prácticas en torno a lo sexogenérico, por ejemplo: la Ley de Matrimonio Igualitario (2010), la de Identidad de Género (2012) o la de Empleo Formal para personas Trans (Ley Diana Sacayan y Lohana Berkins, en 2021). La provincia de Santa Fe fue pionera en la sanción de normativas que protegen los derechos vinculados a la identidad de género y la orientación sexual. Por ejemplo, en 2010 se derogan los artículos del Código de Faltas que criminalizaban identidades trans; entre 2015 y 2018 se sancionaron 11 ordenanzas de cupo laboral trans en localidades provinciales y en 2019 se sancionó la Ley de Cupo Laboral Trans en Santa Fe.

⁵ Esta transformación es ejemplificada por Elizalde (2018) al comparar las categorías utilizadas para definir los asesinatos de María Soledad Morales (1990) y Chiara Páez (2015). Las “marchas del silencio” por el caso María Soledad fueron protagonizadas por estudiantes secundarias, con banderas de sus centros. Manzano, observa que si bien la desigualdad de género no era una demanda estudiantil: «(...) es difícil negar la identificación que muchos y, especialmente, muchas habrán sentido con la víctima» (Manzano, 2011, pág. 48). Sin embargo, Elizalde (2018) advierte que el género y la edad de la víctima no fueron las claves interpretativas desplegadas ni por medios de comunicación, ni por la sociedad, ni por la academia, para definir el conflicto. Se privilegió otra lectura: crimen de los *hijos del poder*. El género, la condición juvenil y la sexualidad, fueron categorías que sí afloraron ante el caso Chiara Páez, en las concentraciones de #NiUnaMenos. Se argumenta que dimensiones reciben *iluminación* pública porque a partir de 2015 jóvenes «(...) son la cara más visible y numerosa de las luchas

protagonismo de jóvenes en la lucha por el aborto, fue documentado como fenómeno generalizado en Argentina (Friedman & Rodríguez Gustá, 2023; Barrancos, 2022). Aunque, dicha bibliografía utiliza la noción de *jóvenes* para referir a un amplio abanico etario (15 a 30 años). No obstante, Larrondo y Núñez (2021) historizan en particular el movimiento de estudiantes secundarios argentino (de 1983 a 2018) e identifican una diversificación en los reclamos estudiantiles en el período 2010/2018. En función de lo expuesto y ante las nuevas prácticas y sentidos generizados y sexualizados, Elizalde (2018) argumenta que los estudios de juventudes deben renovar sus agendas de investigación.

También existe normativa sobre cómo jóvenes pueden vincularse con la política. Los derechos gremiales del estudiantado secundario fueron normados en 2013 (relativamente pocos años recordando que el período analizado inicia en 2015) mediante la Ley Nacional de Representación Estudiantil. El voto no es el único mecanismo de participación política utilizado por jóvenes⁶, pero continúa siendo la forma elemental de involucrarse en la democracia. En Argentina el Voto Joven (Ley 26.774, derecho a sufragar en elecciones nacionales para personas de más de 16) está vigente desde 2012. Aunque, el Tribunal Electoral de Santa Fe lo aprobó para elecciones provinciales recién en 2023 (TEP, 2023), última provincia en incorporarlo.

Este grupo representa el 2,75% del padrón nacional y en la provincia el 2,54%. Sabiendo que el voto joven es optativo, destaca que en 2019 la participación de este grupo promedió el 60% a nivel nacional -por ejemplo, para elecciones presidenciales de 2019, en la provincia de Santa Fe votó el 59,5% del padrón- (Observatorio Político Electoral, 2021). Para contrastar este dato, en Argentina, desde 1983 la asistencia a las urnas ronda el 80% del padrón.

Aunque, este porcentaje de voto inferior al de otros grupos etario, no se traduce en escasa movilización política juvenil. Al contrario, la participación joven se encuentra desarrollada en la ciudad de Santa Fe. Si bien no es el tema central de esta investigación, siguiendo las historias de los entrevistados, obtendremos un vistazo de la constitución del MESO (Movimiento de Estudiantes Sexundarixs Organizadxs, colectivo organizado entre 2016 y 2018) y del MUS (Movimiento de Unidad Secundaria, organización que viene creciendo en Santa Fe desde 2022). Ambas experiencias colectivas nuclearon a estudiantes secundarios de la ciudad de Santa Fe durante el período analizado. Destaca además, que la participación política excede a las instituciones tradicionales, emergiendo tanto en partidos políticos como en organizaciones territoriales, ambientales y feministas (Cozachcow, 2023; Friedman & Rodríguez Gustá, 2023). Incluso:

«Esta acción contenciosa con marcas generacionales contribuyó al proceso de ampliación de derechos y consideración de las diversidades que vivió la región [Latinoamérica] en los últimos años. (...) los colectivos juveniles más activos en la última década desplegaron propuestas que buscaban producir igualdades desde el reconocimiento de las diversidades. Igualdad no como proceso homogeneizante o unívoco, sino como desde la diferencia y la pluralidad» (Vommaro, 2019, pág. 1194)

de género (...) [y] han comenzado a renovar fuertemente las formas, lenguajes y argumentos de dichos combates contra la desigualdad» (Elizalde, 2018, pág. 174).

⁶ Por ejemplo, existen estudios sobre cómo jóvenes utilizan los entornos digitales como espacio de participación política (Loader, Vromen, & Xenos, 2014)

2. Contexto del problema de investigación

Los derechos políticos no acaban en el voto, también incluyen la representación. Un informe del Observatorio Político Electoral (2021), sugiere que la menor participación de jóvenes en urnas, correspondería con ausencia de representantes jóvenes. Ejemplo: entre 2019 y 2021, sólo tres escaños de la Cámara de Diputados de la Nación (el 1,3%), eran ocupados por menores de 30 años (recordando que según la Constitución Nacional la edad mínima para ser Diputado/a es 25). Esto invita a pensar que el Voto Joven no se materializó en diversificación generacional de la representación.

Un informe de CIPPEC-UNICEF (Bertazzo, Fernández, Tchintian, & Vronkistinos, 2022), -encuestaron a 1303 jóvenes de entre 12 y 24 años en Argentina (67.46% tenían menos de 18 años)- observa que más del 40% valoró al voto como derecho. Identifica además que calidad educativa, salud mental, inserción laboral, violencia de género son los tópicos que más consideran que afectan a la juventud. Más del 52% siente que sus ideas no son representadas por partidos ni candidatos/as; casi un 60% considera deberían existir mecanismos que garanticen representación formal en el Poder Legislativo (escaños reservados o cupos⁷).

Esta coyuntura se superpone con un proceso de declive institucional (Dubet, 2006), las instituciones educativas han perdido capacidad para definir subjetividades frente a nuevos espacios como internet o los medios de comunicación. Coexisten investigaciones que sacralizan los beneficios del progreso tecnológico para la juventud (valoran que habilitan construcciones identitarias, vínculos entre pares, motivan el desarrollo de intereses diferenciados y ponen a disposición información inasequible en otros espacios) con otras, cuyas conclusiones, son demonizadoras (advierten que la digitalización de la intimidad se vuelve peligrosamente pública y surgen nuevos problemas como *sexting*, *grooming*, *cybersexo*, *cyberacoso*).

Sin caer en lecturas apocalípticas ni naif, la distinción tradicional entre socialización primaria (familiar) y secundaria (en instituciones como la escuela) (Berger & Luckmann, 1968) es alterada por los entornos digitales (López Gómez, 2021). La relación con los entornos digitales es dinámica, aportan discursos que configuran la socialización sexual, pero también gozan de flexibilidad suficiente como para poder construir allí nuevos marcos cognitivos (quizás opuestos a los escolares) para pensar la sexualidad.

En relación al espacio (Santa Fe, Argentina), esta coyuntura adquiere formato particular, se deben contemplar tres factores políticos. Primero, efectos disímiles de normativas (nacionales, provinciales) que buscan regular cómo la escuela debe trabajar en relación a sexualidad. Segundo, como veremos en esta investigación, en Santa Fe existen numerosas organizaciones de estudiantes secundarios que definen los límites del vínculo conflictivo entre diversidad sexogenérica y escuelas, como un verdadero problema público. Luchan por propósitos, que van desde la implementación de políticas, como el boleto educativo gratuito, pero también abordan nuevos asuntos.

Tercero, la importancia que el gobierno provincial (tanto durante los 12 años de gestión socialista como durante el gobierno peronista de Omar Perotti) otorgó mediante la creación de programas, políticas y agencias estatales a juventudes y diversidad sexogenérica; y el posterior achicamiento presupuestario durante la gestión del gobernador Maximiliano Pullaro.

⁷ Por ejemplo, Neuquén modificó su código electoral, incluyendo un cupo joven (Ley N° 2584): en listas para elecciones legislativas, el 16% deben ser menores de 34 años y al menos 1 estar en los primeros 6 lugares.

Matías Sbodio

La coyuntura política, las innovaciones legislativas y la revolución tecnológica habilitan la disponibilidad tanto de nuevos discursos públicos sobre la juventud y su relación con el género, la sexualidad y la política, como también de nuevos espacios (presenciales y virtuales) para la producción y circulación de estos discursos. Este contexto adquiere características particulares en la ciudad de Santa Fe (debido a su red de políticas públicas locales y al entramado de actores sociopolíticos santafesinos), justificando el interés temático y los objetivos de esta investigación.

Capítulo 3

Estado de la cuestión y contexto conceptual

Esta investigación pone foco sobre los protagonismos políticos de jóvenes LGBT+ durante la educación media. Como se adelantó en la introducción, en el capítulo 5 cobra protagonismo la dimensión biográfica ya que se analizan las motivaciones que relatan, para explicar sus trayectorias políticas. En el capítulo 6 se indaga cómo definen a la política y se observa el emerger de nuevos significados a lo largo de sus trayectorias. Por su parte, el capítulo 7 indaga las estrategias discursivas que despliegan para construir un problema público.

Para acompañar al lector, cada capítulo inicia con un apartado titulado “Herramientas teórico-metodológicas”. Allí se exponen los principales conceptos que orientaron el análisis. Sin embargo, previo a dicho ejercicio de teorización, ameritan algunas definiciones. En primer lugar, este tercer capítulo expone dos conceptos que estructuran las preguntas de investigación: juventudes y trayectorias (esta última noción clave sobre todo para el quinto y sexto capítulo). En segundo lugar, se revisan tres campos de estudio. Este trío no sólo aloja la heterogeneidad del tema de investigación, sino que además anuncia una vacancia.

Joven, juventud y juventudes

Se suele definir a lo *joven* por oposición, como una etapa que media entre la *infancia* y la *adulthood*. Superando definiciones que asocian lo joven con una edad, cabe destacar que las tres nociones (infancia, juventud y adultez) resultan de construcciones socio-históricas y relacionales cambiantes: «Más que un grupo generacional o un estado psicosocial, la juventud es un fenómeno sociocultural en correspondencia con un conjunto de actitudes y patrones y comportamientos aceptados para sujetos de una determinada edad, en relación a la peculiar posición que ocupan en la estructura social» (Mekler, 1992, en Chaves, 2009, pág. 11).

La juventud como sector social es invento de posguerra, niños y jóvenes comienzan a ser pensados como sujetos de derecho, pero también de consumo (Reguillo Cruz, 2000). Según Manzano (2017), durante la segunda mitad del siglo XX en Argentina, juventud como categoría y actor social cobra particular importancia, protagonizando los debates relativos a la autoridad en los ámbitos de la familia, cultura y política, transformándose tanto en sinónimo de cambio y modernización socio-cultural, como en representante de las críticas frente al rumbo de dichas transformaciones (críticas materializadas en la rebelión cultural y radicalización política).

Durante este período, la masificación de la educación secundaria, la extensión de la educación superior y la difusión de estilos (*teenage market*, ropa, música) crearon las condiciones para la emergencia de una sociedad de jóvenes (Chaves, 2009). Sin embargo, a pesar de la existencia de estilos *para jóvenes*, cabe recordar que:

«La juventud no es igual para todos los grupos sociales, es evidente que como etapa vital se valora socialmente de manera diferenciada para los jóvenes de capas medias y altas que para los de sectores populares» (Mekler, 1992, en Chavez, 2009, pág. 11).

Entonces, al estar frente a un concepto relacional, cambiante y construido socio-históricamente, se justifica la apuesta por nociones plurales como *jóvenes* y *juventudes*, representando la heterogeneidad que aloja esta categoría.

La agencia de grupos de jóvenes, se evidencia cuando, durante los 60' irrumpen como un actor político y social de marcada autonomía identitaria: «(...) los jóvenes introyectarán las imágenes que había sobre ellos y se generará así una conciencia de grupo de edad, lo cual coadyuvó a convertirlos en un grupo social independiente» (Chaves, 2009, pág. 9). Quizás esto explica por qué, los jóvenes fueron pensados como problema social por la agenda académica durante las décadas del 70' y 80'. Muy en oposición, esta investigación se enfocará en jóvenes estudiantes secundarios que son actores políticos, tempranos agentes de cambio, que colaboran a definir problemas públicos, captados en un momento particular de sus ciclos de vida: la escuela media.

Trayectorias políticas

Meccia (2020) reconoce que en los estudios biográficos es habitual que un mismo concepto sea representado con diferentes palabras, así se solapan nociones como «trayectoria», «itinerario», «carrera», «curso de vida». Esta investigación recupera relatos biográficos para reconstruir un trayecto particular: el político. Se alude a la noción de trayectoria por ser habitual tanto en estudios sobre juventudes, como en análisis politológicos e historiográficos sobre carreras políticas individuales —por ejemplo, la trayectoria política de Duhalde (Zícari, 2016)— y colectivas —por ejemplo, la trayectoria política del movimiento lésbico-gay mexicano (Diez, 2011)—.

Las investigaciones sobre trayectorias de jóvenes, suelen partir del enfoque inclusión-exclusión⁸ para iluminar tensiones entre origen, expectativas y formas de transición a la vida adulta (trayectorias educativas, laborales). Estos estudios, aclaran que construir una trayectoria implica ver el juego entre posiciones de partida o capitales heredados (Bourdieu, 2003), disposiciones subjetivas y experiencias de ascenso y descenso. Por ejemplo, Machado Pais (2002; 2007) analiza trayectorias laborales de jóvenes portugueses. La juventud de postguerra reproducía trayectorias lineales (como *viajes en tren*,

⁸ Justifican las investigaciones afirmando que en la juventud «(...) se juegan las oportunidades de concretar trayectorias exitosas o fallidas en el plano de la integración social de los jóvenes, más allá de las posibilidades de reversibilidad de algunas trayectorias fallidas» (Dávila León, 2002, pág. 100).

3. Estado de la cuestión y contexto conceptual

cada posibilidad dependía del cruce entre las variables clase, género y educación). En oposición, a comienzos del siglo XX, la juventud presenta trayectorias laberínticas (múltiples bifurcaciones), reversibles o *yo-yó* (por ejemplo: un estudiante consigue trabajo, se independiza, lo pierde, vuelve a depender). En sintonía, Dávila, Ghiardo y Medrano (2008) analizan trayectorias educativas en escuelas medias chilenas de bajos recursos. Mediante encuestas miden posiciones de origen y con *focus group* relevan los sentidos asignados a la escuela y los proyectos al egreso. Luego contrastan dicha información, por ejemplo: según el capital cultural de los progenitores ¿cuántos pretenden seguir sus estudios/buscar trabajo?

Si bien abundan investigaciones sobre política y estudiantes secundarios, el fenómeno no suele ser analizado en clave biográfica. Por ejemplo, Galimberti y Mutuverría (2019), analizan trayectorias políticas de jóvenes en organizaciones peronistas. Los autores indagan qué dimensiones biográficas motorizaron la participación, clasificando dos grupos. (1) Militantes permanentes: viven la política naturalmente, su interés es constante, motivado por socialización en ámbito familiar (capital heredado). (2) Nuevos: sujetos de iniciación, mediante relatos autorreferenciales explican que inauguraron la experiencia de participación en sus familias. Identifican diversos motores: conflicto social, formación académica, traslado geográfico -mudarse les autonomiza de su familia-. Su socialización política proviene de la escuela, trabajo, universidad. La desaprobación familiar pesa sobre el vínculo personal con la política, relatos resumidos en la frase «no te metas».

Vázquez (2009) también indaga la participación de jóvenes, pero en organizaciones no partidarias. Reconstruye los relatos de vida de dos referentes del Movimiento de Trabajadores Desocupados de Lanús. Esta investigación atiende a un cruce particular: desocupación y nuevas formas de militancia juvenil. En esta clave, indaga cómo el activismo político implica epifanías y puntos de viraje (Denzin, 1989) en sus ciclos de vida y marcos interpretativos.

Por su parte, Vázquez Rocca y Cozachcow (2018) analizan carreras militantes de jóvenes en el Pro, el Partido Socialista y el Movimiento Evita, entre 2013-2015. Sostienen que los compromisos militantes y la participación política no se explican simplemente por lealtad partidaria. Es decir, la ideología, como elemento constitutivo de un espacio político, no basta para explicar por qué militan los jóvenes. En esta clave, recuperan a Offerlé para reflexionar sobre los contextos de oportunidad política que propiciaron el ingreso de jóvenes a la militancia partidaria. Los autores privilegian un enfoque cuantitativo para relevar el perfil sociodemográfico de los militantes de cada espacio. Identifican que la mayoría estudian y trabajan, dato que les relativiza el argumento de la disponibilidad biográfica para explicar la participación política en jóvenes (investigaciones previas han argumentado que los jóvenes militan porque disponen de tiempo libre). Además, indagan los modos de ingreso a la política, donde destacan amigos/familia, la facultad y las redes sociales como principales vías de acceso.

Cabe destacar que estos autores recopilan escasa información sobre los jóvenes durante la etapa escolar. Más bien, sus análisis asignan protagonismo a la etapa posterior (el mundo del trabajo y el paso por la educación superior) y sus entrevistados o encuestados suelen promediar los 25 años.

Ahora bien, en sintonía con los últimos estudios citados, la investigación que usted está leyendo no busca clasificar en exitosas o fallidas las trayectorias, comparando niveles de inclusión y exclusión de origen y llegada. Más bien, se busca reconstruir los caminos de participación, atendiendo a cambios y continuidades en tres aristas: motivaciones/alejamientos, representaciones sociales y discursos para

pensar conflictos. En el siguiente apartado veremos cómo la noción de trayectoria guarda relación con el método biográfico.

Habiendo definido qué entendemos por jóvenes y por trayectorias, primero se expondrán investigaciones sobre sexualidad y diversidad sexogenérica en escuelas. Segundo, investigaciones que analizan la organización escolar y conflictos escolares. Tercero, investigaciones sobre participación política, organización y acciones colectivas de estudiantes secundarios. El triple acercamiento resulta fundamental para una investigación cuyo objeto anida en el cruce entre tres núcleos temáticos: diversidad sexogenérica, política y educación media.

Grupo 1: diversidad sexogenérica y educación media

Durante la década de los 90' se comienzan a analizar tensiones entre educación y diversidad sexogenérica, partiendo de dos antecedentes. Por un lado, «*Acting Bits/Identity Talk*» un artículo donde Spivak (1992) sostiene que la institución educativa y los discursos pedagógicos están relacionados con la autodeterminación y subordinación de poblaciones subalternas. Por otro lado, los estudios sobre educación y género, surgidos durante los 70' y 80', cuando el cruce entre feminismo y academia incorpora la categoría género como criterio para crítica del currículo (Alegre Benitez, 2013), habilitando nuevos objetos de estudio y evidenciando falencias de la escuela: su carácter machista, patriarcal y la invisibilización de las mujeres (Rifá Valls, 2003). Seguido de estos antecedentes, dos reflexiones de la tercera ola feminista iluminaron limitaciones en los análisis de género, dando lugar a la *pedagogía queer*.

Primero, la escuela, al igual que otras instituciones, se rige según un contrato heterosexual (Wittig, 1980) aplicando presunción de heterosexualidad (Rich, 1980); contrato vigente en las prácticas educativas, pero también en teorías feministas utilizadas para analizar la escuela. Segundo, la performatividad del género y el sexo como socialmente producido. El género, más que una descripción de normas sobre el sexo, directamente produce a los sujetos como sexuados. Butler (1993; 2007) niega que exista una diferencia sexual binaria, inmodificable y naturalmente dada, advierte que el cuerpo, más que un hecho objetivo, se construye discursivamente y la escuela es una de las instituciones que produce y reproduce la ficción. La pedagogía *queer* analiza transversalmente las opresiones en espacios educativos y propone estrategias de resistencia (Alegre Benitez, 2013).

En este primer grupo, se expondrán investigaciones paradigmáticas de la *pedagogía queer* e investigaciones argentinas sobre educación y sexualidad, implicando al menos tres núcleos temáticos. (1) Cómo la escuela produce y reproduce identidades binarias y discursos normalizadores de sexualidad, configurando subjetividades y cuerpos. Subtema: masculinidades hegemónicas, particular atención a Educación Física. (2) Identidades marginadas, experiencias de sufrimiento y resistencias: sobre estudiantes/docentes LGBT+ y otros grupos excluidos –por ejemplo, estudios sobre

3. Estado de la cuestión y contexto conceptual

discapacidad, resultado del cruce entre teoría *queer* y *crip* (McRuer & Mollow, 2012)–. (3) Investigaciones que critican políticas, currículums y estrategias para mejorar la experiencia de la diversidad sexogenérica y proponen alternativas, defendiendo: «(...) una política post-identitaria en educación que supone pensar en un currículum en constante movimiento, que contemple la inestabilidad y multiplicidad de las identidades (...)» (Alegre Benitez, 2013, pág. 157).

Deborah Britzman (1995; 1999; 2002), pilar de la pedagogía *queer*, recupera a Freud, Foucault y Butler, para explorar regímenes que regulan lo pensable y decible sobre sexualidad en la escuela. Argumenta que la *normalidad* es culturalmente producida y domina en la escuela rechazando lo diferente. En este contexto, una pedagogía *queer* debe tanto visibilizar estructuras de subordinación que actúan a nivel histórico, conceptual, social y psíquico, como definir deseable la diferencia mediante técnicas educativas que den sentido a lo rechazado, superando la oposición tolerante/tolerado.

Lopes Louro (1997) analiza producción y reproducción de desigualdades sexuales y de género en escuelas de Brasil, argumenta que se crean identidades y cuerpos legítimos y desviados. En la escuela incorporamos conocimientos, pero también deseos y prohibiciones. Identifica dispositivos y rutinas de producción identitaria, desnaturalizando discursos (teorías pedagógicas, currículums, normas, prácticas de enseñanza) y espacios (la diferencia también es creada con la arquitectura y símbolos del edificio escolar). Sue (2010) también piensa los efectos del diseño, simbología y organización espacial. Define *microagresiones ambientales* como violencia sin interacción (lo material expresa ideología institucional⁹). Sobre la dimensión discursiva, Lopes Louro (1997) releva lo *no dicho* en el espacio legítimo del aula. Define a la homosexualidad como un tópico negado, cuya única posibilidad de enunciamiento son los insultos en recreos.

Por su parte, Planella y Pie (2012) definen heterosexualidad y normalidad como estrategias de *estabilización pedagógica*. Garantizar la estabilidad implica silenciar el exterior constitutivo e ilegítimo del binarismo identitario. En este marco, una posibilidad de construir identidad que poseen gays y lesbianas es el silencio o el ridículo y no el deseo. Los *discursos implícitos*, se explicitan en Educación Física, cuando la mirada correctora del docente vigila la sexualidad fortaleciendo la masculinidad.

El desarrollo de Lopes Louro continúa mostrando una paradoja institucional: «¿Ahora bien, si la identidad heterosexual fuera efectivamente natural (...), por qué existe la necesidad de poner tanto empeño en garantizarla?» (1997, págs. 81, traducción propia). Coincidiendo, Morgade (2001; 2011) indaga discursos hegemónicos y subordinados sobre sexualidad en escuelas medias porteñas. Observa que la escuela pretende mostrarse neutral, aunque toda educación es sexual, ya que la sexualidad es una clave interpretativa que otorga sentido a la cultura.

Tomasini (2013) argumenta «hacerse el malo» es una tipología de actuación violenta para producir género entre estudiantes varones de sectores populares en Córdoba. Tomasini, Bertarelli y Esteve (2017) analizan discursos sobre relaciones homoerótico-afectivas en estudiantes y docentes de una escuela confesional cordobesa. El discurso docente opone lógica temporal (valoran cambios de esta época) con espacial: «en la escuela no hay casos», como si la homosexualidad existiera *afuera*, aunque reconocen «conductas femeninas» en estudiantes castigados con acoso y bromas. Lejos de externas,

⁹ Por ejemplo, la publicidad de una escuela que muestra a niños jugando con pelotas y niñas con muñecas, construye una *diferencia* de género, marcando lo aceptado en la institución. Arquitectónicamente, lo mismo sucede si una escuela organiza los baños en varones/mujeres.

las manifestaciones de la sexualidad poseen dos lugares: silenciamiento o castigo¹⁰. El discurso estudiantil rechaza la homosexualidad y aclara: «son temas más aceptados en esta época», tolerancia que existe si las personas LGBT+ privatizan su sexualidad. Destacan la existencia de docentes formados en educación popular que cuestionan la ideología dominante.

En una etnografía sobre escuelas británicas, Epstein y Johnson (1998) identifican *regímenes de desexualización heteronormativos* sobre docentes gays y lesbianas, identidades que sufren liquidez negativa: en un descuido pueden ser *descubiertos* y perder el empleo o ser expuestos por la prensa. Los regímenes implican un *currículum sexual* y una *cultura sexual* escolar regida por relaciones de poder. Esta cultura aloja tanto prácticas de control (la sexualidad es controlada con normas desexualizantes, pero también es utilizada para controlar, ejemplo cuando un docente dice a un estudiante: *no seas tan niña*) como de resistencia estudiantil.

El silenciamiento sexual se justifica con un discurso que define a los estudiantes como pre-sexuales, impidiendo el desarrollo de relaciones menos opresivas entre adultos y jóvenes que posee dos manifestaciones: (1) Supuesto de inocencia: los niños son demasiado pequeños, inmaduros e inocentes para hablarles de sexo en la escuela. (2) Argumento de la protección (*patronizing* o de tutelaje): los niños son víctimas del mercado de representaciones sexuales y la educación sexual contrarresta las corrupciones que encuentran en medios de comunicación y la pornografía. El par inocencia/protección define al niño como receptor pasivo de representaciones sexuales y no como productor de cultura sexual¹¹:

«(...) en la representación sexual la inocencia habitualmente es seductora, y es posible que al niño que despierta interés sexual o sucumbe a las insinuaciones se le considere corrupto y peligroso, con lo que no merece la pena seguir protegiéndole. En resumen, el conjunto inocencia/protección funciona a favor del control del adulto y en contra de una idea de los derechos de los niños» (Epstein & Johnson, 1998, pp. 97, traducción propia).

En oposición afirman que «Los niños de todas las edades desarrollan conocimientos sobre la vida sexual, por tanto, la «inocencia» es algo que los adultos desean de los niños, no una característica de la propia infancia» (Epstein & Johnson, 1998, pp. 97, traducción propia). Si bien el estudiantado puede poseer culturas sexuales opuestas, con resistencias extremas o cotidianas (como bromas deslegitimando al docente), las normas desexualizantes generan en jóvenes gays y lesbianas sufrimiento por aislamiento.

Si bien la bibliografía citada hasta el momento alude a binarismos, Epstein y Johnson complejizan esta visión y documentan abanicos de identidades. Por ejemplo, los docentes deben construir una sexualidad neutra, oficiando como guardianes morales. Aunque, las docentes mujeres de educación física, que deben usar uniforme deportivo, habitualmente son leídas como lesbianas. Los autores también identifican jerarquías identitarias entre estudiantes mujeres: sexualizada/ser una *cualquiera*, virginal/poco atractiva, machona. De modo que, algunos sujetos acaban siendo hipersexualizados. Es

¹⁰ Ejemplo, documentan que a dos estudiantes varones que se besaron se los acusó de «provocadores» y expulsó, y las familias de dos estudiantes mujeres «que andaban muy juntas» solicitaron que se las separe.

¹¹ Por ejemplo, una estudiante sexualmente activa era pensada como víctima y no como gestora de su sexualidad, fue acusada de futura madre soltera, aunque era la única que sabía colocar preservativo.

3. Estado de la cuestión y contexto conceptual

decir, son obligados a asumir la sexualidad negada, individualizando la presencia de la sexualidad que en realidad está en todos.

La etnografía sugiere que para estudiantes lesbianas las escuelas de mujeres son espacios más seguros. Inversamente, varones gays se perciben seguros en colegios mixtos. Coincidente, Nayak y Kehily (1997) observan que mujeres son menos propensas que varones a adoptar formas extremas de homofobia en escuelas. Epstein y Johnson marcan que los varones gays manifiestan particular rechazo a educación Física, espacio de producción de masculinidad. Esto explicaría por qué dos estudiantes gays que entrevistaron, que lucían masculinos y jugaban al rugby, manifestaron no haber tenido problemas al visibilizar su sexualidad (complejización del abanico identitario). Afirman que las conductas de niñas *marimacho* son más aceptadas que las de niños *afeminados*.

Curran (2002) sostiene que las investigaciones sobre estudiantes *queers* desarrolladas en los 90', revictimizan a la diversidad sexogenérica al invisibilizar su capacidad de agencia. Sin negar que el estudiantado LGBT+ sufre en la escuela, concluye que dichos estudios definen a gays y lesbianas como *identidades heridas (wounded identity)*, o grupos de riesgo (de suicidio, depresión, de sexo inseguro) y prestan poca atención a cómo resuelven sus problemas, además:

«Estos estudios generalmente adoptan un enfoque centrado en la escuela, suponiendo o argumentando que las soluciones a los problemas que enfrentan jóvenes *queers* se pueden encontrar dentro del mismo sistema educativo escolar. Esto a pesar de que la evidencia muestra que las escuelas están fuertemente implicadas en los problemas que enfrentan jóvenes *queers*, y de que falta evidencia para respaldar que las escuelas contribuyan a mejorar la vida de los mismos» (Curran, 2002, pág. 4, traducción propia).

También identifica dos políticas australianas para estudiantes *queer*: incluir homosexualidad en el currículo y estrategias anti-acoso. Ambas *top-down*, pensando a personas LGBT+ como víctimas desagenciadas. Critica que ni las investigaciones, ni las políticas relevan comunidades *queer* existentes fuera de la escuela, verdaderos espacios de apoyo y fuente de información para jóvenes *queer*, donde el sexo no es vergüenza. Argumenta que tienen mayor capacidad que la escuela para atender: hay formación entre pares y espacios de liderazgo para jóvenes.

Kumashiro (2000; 2002) identifica cuatro estrategias educativas frente al sexismo, heterosexismo y racismo en EEUU. (1) Educación para *los otros*: si las escuelas son espacios no seguros, supone crear espacios separados para *los otros* (consejerías) y desarrollar grupos estudiantiles como la *gay-straight Alliance*. Critica que se piensa a *los otros* como sujeto débil, sin problematizar privilegios, dando a entender que si *los otros* no existieran, la escuela sería no violenta. Segregar espacios de ayuda obliga a definirse identitariamente y no da lugar a interseccionalidades.

(2) Educación sobre *los otros*: estudiantes *normales* deben recibir información sobre oprimidos (clases sobre derechos LGBT+) para reconocer su *yo* en *los otros* y empatizar. La estrategia esencializa a la diversidad sexogenérica y carece de auto-reflexiones sobre privilegios, la empatía puede reducir la violencia sin cambios estructurales. Según Lopes Louro (2019) en los días conmemorativos (de la mujer, del indio) lo dominante cede horas cátedra exotizando lo alterno y calmando conciencias. Connell (1992) critica los currículums de guetos, defendiendo uno contrahegemónico, que incluya modelos de desigualdad (género, clase, raza, etnia y nacionalidad). Aunque, es desafiante hablar de *todas* las opresiones: «(...) para cambiar la opresión se requiere conocimiento disruptivo, no

simplemente más conocimiento. Los estudiantes necesitan aprender que lo que aprenden nunca es la totalidad de la historia» (Kumashiro, 2000, pp. 34, traducción propia).

(3) Educación crítica sobre privilegios y otredad: enseñar cómo se construye lo normal/desviado, habilitando la pregunta: ¿soy privilegiado/cómplice/oprimido? Se presupone racionalidad (sólo la razón habilita comprensión) olvidando que la experiencia influye en cómo pensamos y actuamos. El docente resulta revelador de *verdad*, así los estudiantes podrían cambiar un esquema hegemónico de prejuicios, por uno académico, sin ver que también es situado y parcial. Presupone que el conocimiento motoriza cambios, aunque para Kumashiro conocer no implica actuar. Además, la posibilidad de que el conocimiento movilice al estudiantado, atemoriza a docentes que prefieren no perder el control áulico. Frente a la incertidumbre de discursos contemporáneos, los docentes planifican clases inequívocas (Lopes Louro, 2019). Según Kumashiro teorizar la opresión simplifica las contradicciones del ser oprimido: sujeto contextual y con múltiples identidades. La pregunta no es ¿Soy oprimido/privilegiado? Sino: ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿En relación a quiénes?

(4) Educación que cambia a estudiantes y sociedad: Kumashiro analiza la pedagogía *queer*, valora definir discursivamente opresión (no nace en la acción, se naturaliza mediante discursos) porque visibiliza aristas: por ejemplo, la homofobia existe en norteamericanos y asiáticos, pero los segundos racializan la homosexualidad como enfermedad de blancos. Entonces, en lugar de prohibir el uso de insultos en escuelas, debemos cambiar el poder, otorgándoles nuevos significados, tal como la diversidad sexogenérica se reapropió del término *queer*. Además, una educación anti-opresiva no es sólo incorporar conocimiento, hay que incentivar en el estudiantado deseo por lo diferente.

No obstante, advierte que todo cambio estudiantil (intelectual, emocional, político) implicará crisis, a ser trabajadas en el aula: «Al revisar estas crisis mediante el testimonio, los estudiantes no están simplemente repitiéndola, más bien la están complementando, aportándole nuevos significados y asociaciones» (Kumashiro, 2000, pp. 44, traducción propia). Educar para superar la opresión requiere tanto auto-reflexión (¿soy opresor u oprimido?) como auto-reflexividad: aprendemos sobre *los otros* no para desarrollar empatía (ver al otro como igual), sino para mover al *yo* del centro, deconstruyendo el binomio *yo/otro*, permitiendo que el proceso de conocer *al otro* habilite redefiniciones del *yo*.

La pedagogía *queer* también reflexiona sobre el cuerpo. bell hooks (1993) afirma que el binomio cuerpo/mente es reforzado en el aula, borrando al cuerpo, al erotismo y al amor. Reubicar al eros, implica no genitalizarlo, más bien es un motor/pasión por la enseñanza. Aclara que el aprendizaje tiene efectos sobre el cuerpo y al reconocer al cuerpo en el aula los efectos pueden ser liberadores. El cuerpo -igual que las identidades- es pedagogizado (Planella & Pie, 2012) definido como dado e inmodificable, así las únicas intervenciones posibles son cuidado y preservación, por ejemplo, prevenir embarazos o infecciones de transmisión sexual (Torres, 2012).

Este daltonismo corporal tapa la diversidad (niega puedan existir embarazos adolescentes o personas que viven con VIH en el aula) y niega deseos y placeres *ilegítimos*. Otra violencia biopolítica escolar es la *hipercorporización* (Planella, 2006): los *anormales* son cosificados por disciplinas como Ciencias Naturales, haciendo del sujeto sólo cuerpo o estereotipo andante: la gorda, el afeminado.

Grupo 2: El conflicto escolar

Esta investigación releva jóvenes LGBT+ que se involucran en política y los conflictos escolares que activan su participación. Se expuso que sexualidad es dimensión núcleo de conflictos escolares. La pedagogía y sociología de la educación afirman que la escuela, como toda institución, posee *naturaleza conflictiva*: porque allí coexisten grupos sociales e individuos que perciben la realidad de formas opuestas, persiguen metas antagónicas y defienden valores divergentes (Jares, 1991). Sin embargo, en 1997 Xesús Jares sostenía que el *conflicto escolar* era escasamente estudiado. En parte se debía al esfuerzo institucional por mostrarse *aconflictiva*: la cotidianeidad de los conflictos escolares logra naturalizarlos a tal punto que los invisibiliza.

Sin embargo, en los últimos años, la bibliografía ha presentado una coexistencia de múltiples respuestas a la pregunta por el conflicto escolar y sus causas. Investigaciones sobre: *disputas interpersonales* entre pares o entre estudiantes y docentes, instauran al diálogo como estrategia resolutive y al docente como mediador (Salinas, Posada, & Isaza, 2002); sobre fracaso y abandono escolar dados por incompatibilidad entre meritocracia, espíritu estandarizador de la escuela y desigualdades (de clase o culturales) del estudiantado (Mayer, 2009); sobre cambios en la definición y legitimidad de la violencia escolar a lo largo del tiempo (Gallo, 2009); sobre su nivel de permeabilidad para ser intervenida institucionalmente (Miguez, 2008); sobre diferencias entre violencia simbólica, física y conflictividad escolar (Kornblit, Adaszko, & Di Leo, 2008); sobre violencia y brechas generacionales (incapacidad de docentes para comprender nuevas necesidades y capacidades de la juventud) (Miguez, 2009); sobre la llamada *crisis de autoridad escolar* y fracaso de formatos tradicionales de autoridad para gestión de violencia, bregando por consolidar autoridades consensuadas (Noel, 2009).

Por ejemplo, Di Leo (2010) analiza cómo docentes y directivos reproducen dos discursos sobre violencia y conflicto escolar. Un discurso propone fortalecer la autoridad y desubjetiviza a los jóvenes: la perspectiva niega la agencia estudiantil al sólo reconocer su capacidad para impugnar normas y negar su potencialidad crítica. Otro discurso propone repensar los principios que legitiman la autoridad escolar: la perspectiva define a los conflictos como un síntoma de una crisis en las funciones tradicionales de la escuela, motivada por jóvenes afectados por condiciones económico-sociales.

Las investigaciones sobre conflicto escolar y diversidad sexogenérica suelen ser sobre *bullying*. Kaplan (2014) critica la inocencia del concepto por reproducir prejuicios que criminalizan a la juventud, clasificando con el binomio víctimas/victimarios; sobre los segundos pesa punición social, acusados únicos responsables: «El miedo a los jóvenes, incluso a los niños más pequeños, es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación. En lugar de abordar a las infancias en peligro se adjudica el peligro a éstas. Niños acosadores, jóvenes acosadores, son imágenes reiteradas. La otredad se construye como amenaza» (Kaplan, 2014, pág. 6). En lugar de individualizar responsabilidades, propone pensar a la estigmatización como dinámica social compleja a ser pensada relacional, histórica y contextualmente. Sobre las víctimas pesan relatos revictimizantes que niegan las complejidades de su subjetividad y capacidad de agencia (Curran, 2002).

Ajustando conceptos, Jares (1997) identifica tres paradigmas que definen conflictos escolares (ver tabla 1), argumenta que si bien los conflictos son inevitables, no por ello la institución es necesariamente patológica. Para el autor, la *perspectiva crítica* (en la tabla 1 ocupa la tercera columna) visibiliza la complejidad propia de la naturaleza conflictiva escolar. Desde este enfoque, se define al conflicto como una esfera de lucha ideológica y se propone pensar al conflicto desde su valor institucional para habilitar la crítica pedagógica.

El conflicto en los paradigmas de la organización escolar				
Paradigmas	Características del Paradigma	Definición de Conflicto	Causas del conflicto	¿Qué hacer?
1. Tecnocrático Positivista	Mantener el <i>statu quo</i> . Controlar un conflicto es ser eficaz. Culto a la eficacia: es vista como objetiva, no cuestiona para los intereses de quién es eficaz. Culto a la neutralidad ideológica: las autoridades escolares son pensadas como objetivas, desligadas de valores. La política es extraña a la escuela	El conflicto es negativo y antitético al orden social escolar. Debe ser eliminado.	El conflicto es generado por: (1) desajustes técnicos: problema de organización, mecánica organizacional. (2) Insatisfacciones personales: intereses ideológico/ políticos que se deben neutralizar antes de la formación de <u>grupos conflictivos</u> .	Prevenir el conflicto. Si surge, debe ser erradicado de raíz, antes de recrudecimientos. Utilizar el consenso para ocultar el conflicto: dentro de este marco amplio de acuerdo, sólo se dialoga.
2. Hermenéutico-Interpretativo	Perspectiva psicologista: explica la acción observando sólo motivaciones individuales, no admite explicaciones sociológicas.	El conflicto es inevitable e incluso positivo para estimular la autocrítica y creatividad del grupo. El conflicto es una percepción.	El conflicto es generado por contradicciones entre cómo diferentes individuos perciben/interpretan la realidad. No problematiza los condicionamientos sociales que influyen dichas percepciones.	Fortalecer la comunicación evita conflictos. Éstos se pueden solucionar mediante el diálogo. Los individuos deben cambiar/ceder su forma de pensar lo real y llegar a acuerdos.
3. Perspectiva Crítica de la Educación	Se opone al control/dominio de la institución. Busca transformar la educación: nuevas prácticas educativas, nuevos valores educativos, nuevas estructuras institucionales.	El conflicto es inherente a la organización escolar, es causa y consecuencia del <u>cambio social</u> .	Las causas del conflicto son ocultas por la ideología, sometiendo a los actores a relaciones de poder.	Estimular toma de conciencia colectiva para identificar contradicciones en las percepciones, pero también las distorsiones entre significados y condiciones sociales existentes. Cuestionar los presupuestos del funcionamiento de la institución escolar, para afrontar el conflicto democráticamente.

Tabla 1: Elaboración propia a partir de Jares (1997)

Grupo 3: Juventudes, participación y política

Un tercer grupo atiende los vínculos entre jóvenes y política, sus demandas y experiencias de participación dentro y fuera de la escuela media. Al igual que el grupo 2, estas investigaciones otorgan protagonismo al conflicto escolar, pero en clave política y colectiva. Si bien abundan las investigaciones sobre jóvenes y participación escolar, se privilegiaron aquellas que valoran la dimensión política de los fenómenos. Esto empuja a una primera definición, ya que un conflicto escolar no siempre es politizado y lo participativo no siempre es político ¿Cómo diferenciar entre participación escolar y *participación política* de jóvenes en la escuela?:

«(...) politización es un potencial u horizonte constitutivo de cualquier vínculo social; sin embargo, para que ello sea así es preciso identificar, al menos, cuatro aspectos consustanciales a la politicidad de la acción: 1) la organización colectiva; 2) visibilidad pública (ya sea de un sujeto, de una acción o de una demanda); 3) reconocimiento de un antagonista a partir del cual la organización adquiere potencial político y 4) una demanda o reclamo que, por lo dicho, adquiere carácter público» (Bonvillani, Palermo, Vázquez, & Vommaro, 2008, pág. 51).

En coincidencia, Larrondo (2014) diferencia entre prácticas participativas y prácticas políticas escolares. La participación, puede atravesar grados de politización. Hay dimensión política si se articulan intereses para visibilizar demandas y conforman identidades definiendo otredades. Las prácticas participativas se despliegan en un continuum entre acciones políticas y formas asociativas/cooperativas donde lo político -demanda, antagonismo, identidades- es más borroso.

Los estudios sobre juventudes y política se encuentran ampliamente desarrollados en Argentina. Durante los 90' surge un conjunto de ensayos e investigaciones sobre despolitización de la juventud y su desinterés hacia la política (Chaves, 2009). Estas investigaciones fueron luego criticadas por carecer de reflexiones conceptuales sobre la juventud y por sólo indagar formas de participación política tradicionales, invisibilizando otras prácticas socio-culturales de denuncia (Bonvillani, Palermo, Vázquez, & Vommaro, 2008). Durante el siglo XXI se identifican en la juventud la génesis de nuevos significados para la noción de política. Línea que define a la juventud como actor productor de cultura y sentidos, trascendiendo la política tradicional (elecciones, partidos), para relevar cómo la juventud define y hace política mediante formas emergentes.

Dada tal diversidad, se seleccionaron investigaciones específicamente sobre escuelas medias. En un apartado anterior vimos que la escuela produce y reproduce el binomio normal /desviado. En sintonía, también produce y reproduce ideas sobre nación, ciudadanía y justicia, dejando huellas en la identidad del estudiantado. No obstante, como veremos, la escuela constituye además un espacio de socialización para jóvenes, quienes no demoran en organizarse políticamente y que, a pesar del adulto-centrismo escolar (Rotondi, 2018), en ocasiones logran permear la norma institucional.

Contextualizada en el conflicto docente neuquino de 2007¹², Machado (2010; 2011) se pregunta por construcción de ciudadanía en la escuela y mapea espacios de participación, explorando sus dimensiones: actores involucrados (analiza si los estudiantes provienen o no de familias militantes y su capital simbólico); temas que convocan al estudiantado; estrategias que motivan participación; relaciones de poder que la inhabilitan; y actores que toman decisiones (diferencia espacios sólo gestionados por estudiantes o docentes); duración (esporádicos o permanentes); fronteras escolares (relación con el afuera escolar). Identifica espacios con niveles variables de conflictividad (centro de estudiantes, cuerpo de delegados, talleres y proyectos extracurriculares, el quiosco de la escuela, voluntariados). Afirma que la participación estudiantil colabora a producir y es producida por una cultura escolar, que varía según la coyuntura y el establecimiento.

Rotondi (2018) releva estrategias de participación política de jóvenes en escuelas medias públicas cordobesas. Define participación como acción colectiva orientada a un objetivo común, para ganar recursos o beneficios de personas o grupos sociales, recordando que los actores escolares poseen jerarquías disímiles. Identifica estrategias dentro y fuera de la escuela, sobre conflictos barriales (consecuencias de la pobreza), conflictos propios de la escuela (deterioro del edificio) o intereses particulares del estudiantado (nuevas demandas); otras orientadas a estimular la comunicación, otras normadas por la institución y el Estado (conformación de listas, elecciones, construcción de Centros). Releva niveles de formalidad/informalidad y paridad de género en organizaciones.

Pedro Núñez (2010; 2013) define escuela como espacio de socialización política y analiza prácticas políticas de jóvenes y representaciones sobre política, respeto, justicia, en escuelas medias de La Plata, y atiende la dimensión afectiva de estos fenómenos. Oponiéndose a las críticas que piensan a la escuela como reproductora de desigualdades, observa experiencias de jóvenes que plantean demandas, desarrollan estrategias y repertorios de acción. Identifica heterogeneidad en formas de participación (representación tradicional, organizaciones orientadas a conflictos, combinación de estéticas e íconos de consumos jóvenes con la participación); argumenta que definir la no participación como apatía juvenil hacia la política implica obviar la complejidad del fenómeno.

Investigaciones más recientes, argumentan que el kirchnerismo interpeló a jóvenes estimulando su politización, materializada en el regreso de la juventud a formas tradicionales de militancia (partidos). Larrondo (2014; 2015) releva marcos de acción colectiva, estructuras organizativas, identidades políticas y repertorios de acción del Movimiento Estudiantil Secundario (Prov. de Buenos Aires, 1983-2013). Observa prácticas políticas dentro y fuera de la escuela en la política tradicional. Muestra cómo el movimiento consolidó autonomía mediante reclamos, que los vinculaban y a la vez diferenciaban de espacios políticos más amplios: educación pública, derecho estudiantil a participar, condiciones materiales de educación y definir a los derechos humanos como parte de su identidad colectiva.

Esto acontece en la tensión entre, por un lado, políticas educativas que buscan promover participación en escuelas (motorizando Centros de Estudiantes, grupos de delegados y clubes juveniles) y por otro, fragmentación del movimiento producto del enfrentamiento entre organizaciones estudiantiles independientes y kirchneristas. Destaca el concepto de *escolarización de la política*, para describir cómo emerge lo político en la escuela. Refiere a cómo la interacción entre el sistema educativo y las

¹² Se tomaron escuelas y escaló a nivel nacional luego de que la policía asesinara al Prof. Carlos Fuentealba.

3. Estado de la cuestión y contexto conceptual

acciones estudiantiles habilita la participación de los jóvenes, no obstante, existe cierto control del nivel de conflictividad.

Larrondo y Núñez (2021) identifican 3 períodos del movimiento estudiantil secundario: (1) 1983-1990: transición a la democracia; (2) 1990-2001: descentralización y desfinanciación del sistema educativo, los estudiantes se alejan de los partidos y se involucran en identidades y prácticas políticas no tradicionales; (3) 2010-2018: resurge el activismo estudiantil combinando democracia directa (asambleas estudiantiles) con diversas formas de participación partidaria y novedades en las identidades colectivas y repertorios de acción (ejemplo: toma de colegios, uso de redes sociales). La influencia del movimiento feminista sobre el estudiantil motiva nuevas demandas (ejemplo: códigos de vestimenta escolares o la legalización del aborto).

En sintonía, Rotondi (2017; 2018) identifica nuevas demandas estudiantiles que trascienden el espacio escolar: violencia de género, acoso, trata de personas, no implementación de la ESI y la situación medioambiental.

Un área vacante

Las investigaciones presentadas en el Grupo 1 indagan vínculos entre sexualidad y escuela, describen cómo se produce/reproduce lo normal/desviado y desarrollan propuestas para transformar la escuela. No obstante, documentan escasas estrategias de resistencia estudiantil (en su mayoría individuales).

Por su parte, las investigaciones del Grupo 2 sí aluden a la capacidad de agencia de los actores que conviven en la micropolítica escolar, aportando conceptos para pensar el *conflicto escolar* y las dimensiones de la escuela como institución. Sin embargo, en dichas investigaciones la sexualidad no es una dimensión protagonista.

Entre medio, las críticas de Curran (2002) y Kaplan (2014) representan dos caras de una misma moneda. Mientras que el primero argumenta que la bibliografía colabora a revictimizar a la diversidad sexogenérica, negando su capacidad de agencia y no relevando sus estrategias para gestionar el conflicto escolar; la segunda autora critica la noción de *bullying* por criminalizar a la juventud, individualizando la culpa y desresponsabilizando a la escuela de los conflictos.

Por su parte, si bien las investigaciones del Grupo 3 también ponen en primer plano la dimensión conflictiva de la escuela, su riqueza radica en que contemplan además la capacidad del estudiantado para organizarse y desarrollar acciones colectivas dentro y fuera de la escuela. Estas investigaciones no predefinen al conflicto escolar, sino que relevan las definiciones del estudiantado: sus demandas. No obstante, al igual que el Grupo 2, no suelen otorgar protagonismo a la dimensión sexual de estos fenómenos, ni qué sucede en particular con los militantes LGBT+.

Matías Sbodio

La intersección entre estos tres corpus bibliográficos permite la construcción de una vacancia: indagar el cruce entre participación política, diversidad sexogenérica y escuela media. En particular, esta investigación se propone analizar a jóvenes LGBT+ que participan políticamente durante la escuela secundaria y está guiada por preguntas del tipo: ¿Cómo y por qué se involucran en política jóvenes LGBT+? ¿Cuáles son sus motivaciones? ¿Cómo definen a la política? ¿De qué repertorios discursivos se sirven para pensarla? ¿Cómo construyen problemas públicos? ¿Qué estrategias discursivas despliegan para tematizar aquello que les preocupa?

Capítulo 4

Estrategia metodológica y desarrollo del trabajo de campo

La investigación social precisa reglas de procedimiento explícitas para construir evidencia empírica, afirmación traducida en una tríada interrelacionada: teoría, objetivos -o preguntas- y metodología (Sautu, 2004). Previamente se expusieron los objetivos y construyó el contexto conceptual, resta precisar el enfoque metodológico. Los conceptos metodología y método se suelen confundir.

Primero, metodología refiere a los fundamentos epistemológicos que respaldan una investigación, reflexiona sobre los vínculos entre teoría, evidencia empírica, validez, verificación y falsificación de la investigación y sobre la posibilidad de desarrollar explicaciones o interpretaciones y se diferencian dos: cualitativa y cuantitativa (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2010). Esta es una investigación cualitativa, observará lo social en situación natural (Denzin & Lincoln, 1994) procurando dar cuenta de: «la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad» (Sautu, 2004, pág. 236). La investigación se ubica en el paradigma de la comprensión (Kornblit, Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis, 2007). Es decir, el método y las técnicas fueron pensados para recolectar información que permita interpretar los fenómenos sociales, traduciendo significaciones individuales (Geertz, 1992). Sabiendo que se analizaron en profundidad relatos sobre trayectorias políticas, es una investigación descriptiva; recordando que los protagonismos políticos de jóvenes LGBTQ+ han sido poco relevados, es también exploratoria.

Segundo, los métodos están basados en principios metodológicos, son pasos y protocolos para producir conocimientos e incluyen técnicas o herramientas para generar y recolectar información. La interrelación entre teoría, objetivos y metodología hace que las discusiones sobre los métodos sean inseparables de los otros elementos (Sautu, 2004).

Como se expuso en la introducción, esta investigación se organiza en tres capítulos de análisis, que buscan responder por separado a los tres objetivos específicos. Para transparentar el vínculo entre teoría, preguntas y metodología, al inicio de cada capítulo se introducen las preguntas que guían el análisis y se incluye un breve apartado titulado “Herramientas teórico-metodológicas”. Allí se explicita la estrategia metodológica que orientó el análisis de la información y se definen los principales conceptos (contextualizados en su correspondiente perspectiva teórica) utilizados para tensionar el material empírico. Por ejemplo, en el capítulo seis, se profundiza sobre la noción de representación social y las estrategias para analizar la información. Sin embargo, antes de adentrarnos en dichas especificidades, amerita explicitar algunas decisiones. A continuación, se recorta la unidad de análisis, se detalla qué método protagonizó la investigación, cómo se recolectó la información y se reflexiona sobre el concepto de narrativa y el valor de los datos biográficos para la investigación social.

La unidad de análisis comprende todo aquello que debemos relevar obligadamente para poder responder a nuestras preguntas de investigación (Babbie, 2000). La unidad de análisis son jóvenes

LGBT+ de Santa Fe, que hayan desplegado acciones políticas durante su tránsito por la educación media. En el capítulo anterior, se definió la noción de trayectoria y se advirtió que los estudios de juventudes suelen confundir cualquier práctica con una acción política ¿Qué se entiende entonces por trayectoria política?

Cabe destacar que, si bien todos los individuos son sujetos sociales, no por ello son sujetos políticos (Kriger, 2010). Una trayectoria individual puede tener consecuencias políticas, pero la politización de la misma no es dada, esto implica un proceso de construcción cultural: «(...) llamo sujetos políticos a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas» (Kriger, 2010, pág. 30). Es decir, esta investigación trabaja con jóvenes que afirman poseer intención de transformar la coyuntura o institución de la que forman parte y son, en simultáneo, conscientes del carácter político de su intervención.

Para el análisis de trayectorias se seleccionó el método biográfico¹³, definido como: «(...) conjunto de procedimientos para la producción de datos empíricos relativos al estudio de la vida de los individuos. (...) destinados a dar cuenta de un transcurso, de un devenir, es decir: son datos que deben informar sobre los impactos del paso del tiempo en las biografías» (Meccia, *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas*, 2020, pág. 20). Este método se aplicó sobre todo en el capítulo quinto, donde se indaga cómo cambian las motivaciones políticas de los jóvenes a lo largo del tiempo y cómo estas motivaciones están relacionadas con transformaciones identitarias. En menor medida, también se recurrió a este método en el capítulo sexto, para observar cómo a lo largo de las trayectorias cambian sus representaciones sociales sobre la política.

Se utilizaron entrevistas (Valles, 2002) como herramienta de recolección de información. En esta investigación no interesa develar la autenticidad del entrevistado. Es decir, no jugamos a adivinar si engaña o dice la verdad. El material empírico privilegiado para el análisis, son más bien las historias que construyen jóvenes LGBT+, sus relatos. Por esta razón, durante la situación de entrevista, la relación entrevistado/entrevistador muta de naturaleza, para convertirse en narrador y oyente (Chase, 2015). Para esto, durante el trabajo de campo, se desplegaron preguntas abiertas, invitando a cada entrevistado a exponer su *vida* (Denzin, 1989).

Denzin (1989) propone diferenciar entre (1) vida vivida (*life lived*), refiere a aquello que en efecto aconteció; (2) vida experimentada (*life experienced*), figuraciones, emociones, sentidos que construye cada persona sobre su vida; y (3) vida narrada (*life as told*), ficción oral o escrita, dónde el individuo expone lo vivido y lo experimentado recurriendo a convenciones culturales influenciadas por su coyuntura sociohistórica y la audiencia a la cual destina la historia. En esta investigación se analiza cómo los jóvenes LGBT+ elaboran narrativas (*life as told*) sobre su vínculo con la política durante la escuela secundaria. Ahora bien ¿Qué es una narración?

Narrar habilita un adueñamiento de la vida (Delory-Momberger, 2009), la narrativa es una forma de acceder al yo de cada individuo y a lo vivido (sus experiencias). Narrarse, o *biografizarse* es un logro

¹³ Profundizaciones sobre enfoques disponibles para analizar material biográfico y autobiográfico, ver: Denzin (1989, págs. 49-68); sobre la multiplicidad de enfoques en investigación narrativa ver: Chase (2015, págs. 69-78); sobre los múltiples usos del método biográfico ver: Meccia (2020, págs. 38-62).

4. Metodología y trabajo de campo

cognitivo del narrador (Bruner, 2004), ejercicio hermenéutico (Delory-Momberger, 2009) mediante el cual el individuo piensa su yo (se piensa a sí mismo), crea su historia e interpreta su entorno, al seleccionar eventos y ponerlos en relación significativa. Bamberg (2010) observa que las definiciones tradicionales de identidad no le otorgan protagonismo a la narración como espacio de construcción identitaria. En oposición, aboga que el análisis de narrativas es fundamental para los estudios sobre identidades, ya que mediante prácticas narrativas, el yo narrador puede separarse del yo pasado, para convertirlo en un personaje sobre el cual autoreflexionar. Narración mediante, es que se desarrolla y afirma la identidad y el sentido del yo. Incluso Bruner (1997, en Chase, 2015) propone definir a la narrativa como algo más que un género de escritura: una forma de pensar(nos). La narrativa no sólo es *medio* para contar una historia individual, sino también el *lugar* donde el individuo se configura.

Las narrativas alojan datos biográficos, ese mundo interno de una persona, donde acontecen los procesos de significación de sus experiencias (Denzin, 1989). De modo que, el método biográfico descansa sobre las expresiones subjetivas de significados (orales, escritas o audiovisuales) producidas por los individuos. Delory-Momberger, propone "(...) definir lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia sociohistórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos" (2009, pág. 31).

Contra el análisis de narrativas, en principio, se pueden argumentar tres cosas: primero, que toda narración es ficción y carece por tanto de objetividad, la pregunta es: ¿de qué sirve analizar una ficción?; segundo, que deposita todos sus esfuerzos sobre fenómenos individuales sin contemplar el todo social, la pregunta es: ¿cuál es su valor sociológico?; tercero, que el análisis en profundidad de un número acotado de narrativas no representa un grupo extenso: ¿cuántos casos analizar? (pregunta fundamental, sabiendo que esta investigación releva en profundidad nueve casos).

1. ¿De qué sirve analizar una ficción?: Denzin (1989) observa que, si bien algunos enfoques biográficos se esmeran por identificar hechos concretos u "objetivos" en narraciones biográficas, toda narración es un trabajo interpretativo y sesgado: una ficción. Si intentamos verificar la narrativa, veremos que es inestable. No es la mejor fuente de hechos. No le podemos pedir peras al olmo. La narrativa, más bien abunda en interpretaciones, allí radica su valor. Dichas interpretaciones, la hacen: «(...) altamente susceptible a la influencia cultural, interpersonal y lingüística» (Bruner, 2004, págs. 694, traducción propia). El trabajo cognitivo desplegado en la narrativa, está sujeto a convenciones culturales, y eso buscamos. El olmo no dará peras, pero sí sámaras.

Entonces, el análisis no radica en revelar el verdadero yo del narrador (como una foto de su personalidad), ni en reconstruir la historia "real", cronológicamente ordenada y despojada de interpretaciones subjetivas (incluso Meccia (2020) define a la narrativa en oposición a la crónica). Más bien, el desafío es identificar a cuáles criterios de veracidad adscriben para narrar "sus verdades" y qué discursos o convenciones interpretativas utilizan para pensarse. En sintonía, Chase, (2015) sostiene que las investigaciones narrativas hacen dos tipos de contribuciones. 1) Demostrar el potencial creativo que cada narrador posee para pensar de formas variables y complejas la realidad y definir una multiplicidad de *selves* individuales o grupales. 2) Evidenciar cómo circunstancias históricas, sociales, culturales, organizacionales, discursivas interaccionales y/o psicológicas de un espacio tiempo, tienen poder de influir las posibilidades de construcción del *self* y de la realidad; la autora define a «*cualquier* narrativa como un ejemplo de las relaciones posibles entre la construcción

activa del *self* del narrador, por un lado, y las circunstancias sociales, culturales e históricas que posibilitan y constriñen esa narrativa, por el otro» (2015, pág. 89).

Al respecto, me gustaría volver sobre una anécdota vivida durante el trabajo de campo. Mora, la actual presidenta del centro de estudiantes de la Escuela Secundaria de la UNL me había invitado a una charla sobre jóvenes y activismo que se desarrollaba en el Museo Etnográfico de Santa Fe. Después de su presentación, abrieron un debate, levanté la mano y pregunté: “¿Cómo definirían a la política ustedes?” Nicolás, uno de los jóvenes expositores me respondió: “Para mí la política es una herramienta de transformación”. Todos aplaudieron.

Terminada la charla, Nicolás me llamó aparte y me dijo por lo bajo: “Eso que yo respondí es para el público, yo en realidad no pienso eso, sería inocente. La política es mucho más compleja y estratégica. Pero enfrente de la gente eso queda bien”.

Quedaba evidenciado que estos jóvenes militantes son verdaderos ingenieros de la palabra. Reconociendo la importancia de la palabra, Nicolás intentó mostrarse para *quedar bien* frente a su público. Sus relatos no son ficciones irrelevantes. Al contrario, en esta investigación, lo importante no es exponer a los individuos desnudos de todo disfraz, en su verdad o esencia (como si la hubiera), sino ver cómo se visten de normas sociales y las plasman en palabras.

La capacidad creativa de cada narrador adquiere doble valor en investigaciones como esta, que trabajan con personas LGBTQ+. Procedo a explicarlo. Se definió que la construcción de la vida experimentada (*life experienced*) acontece en el marco de las imágenes o discursos que emanan de la cultura hegemónica. Sin embargo, Meccia (2020) destaca que esta cultura no siempre nos provee de elementos representativos que hagan justicia a la vida vivida (*life lived*). Es decir, si bien no determina las formas de interpretar lo vivido, si las limita (Chase, 2015). Razón por la cual, advierte el autor, algunas historias son contadas a medias o quedan sin ser contadas.

2. ¿Cuál es el valor sociológico?: en relación a la segunda crítica, si bien el interés de esta investigación es reconstruir trayectorias individuales, cabe destacar el carácter social de los datos:

«En términos conceptuales y metodológicos, la retrospectiva subjetiva en clave biográfica nos permite capturar un conjunto de vivencias que no son sólo individuales. A través de ella se construye un relato que articula voces propias y ajenas, relaciones e interacciones de significatividad para quien narra y sobre las que hoy reflexiona, de allí que la memoria subjetiva nos es de enorme valor comprensivo» (Meccia, 2020, pág. 162)

Ninguna historia personal es puramente de producción individual, lo biográfico no es *un jardín secreto de la individualidad*, ni un simple escenario de lo colectivo (Denzin, 1989; Delory-Momberger, 2009). Pensar a lo biográfico en estos términos esencializa al individuo al acentuar la dicotomía individuo/sociedad. Discutiendo las teorías individualistas, George H. Mead (1972) postula que la persona surge en y gracias a experiencias sociales comunicativas. El *self* resulta del proceso de socialización habilitado por el lenguaje, e implica cobrar *conciencia de sí*: cuando el individuo sale fuera de su experiencia inmediata, para analizarse, siendo objeto de sí mismo. Gracias a la interacción con el entorno, incorporamos repertorios de respuestas que otros individuos esgrimen ante nuestra presencia (*role taking*).

4. Metodología y trabajo de campo

El *self* se compone del *mi* y el *yo*. El *mi* es el coro de voces internalizadas gracias a la comunicación. Primero incorporamos expectativas -y también sanciones (Tomasini M. E., 2010)- de otros individuos *concretos*, que moldean nuestra infancia. No obstante, luego emerge un *otro generalizado*, cuando logramos abstraer las expectativas sociales de individuos particulares y generalizarlas en las normas de una sociedad organizada (Mead, 1972). Esta voz comunitaria no es homogénea, está tensionada por los procesos de diferenciación social (Berger & Luckmann, 1968), determinando diversas expectativas y roles para cada persona según la situación comunicativa y sus correspondientes categorías de pertenencia individual (Tomasini M. E., 2010).

El *yo* refiere a la contingencia en la acción, la capacidad del individuo para innovar y reaccionar frente al *otro generalizado*. El *self* no puede manipular sin restricciones los recursos que incorpora para pensarse, sino mediante los discursos a los cuales accede. No obstante, aloja en el *yo* un margen de incertidumbre, que le permite acercarse a discursos que le resultan más amigables para pensarse y distanciarse de otros, o incluso combinarlos dando cuenta de su autonomía. En esta clave, individualización y socialización son dos dimensiones de la persona, haciendo que toda biografía porte "(...) la marca de su inscripción histórica y cultural, y tiene origen en los modelos de figuración narrativa y formas de relación del individuo consigo mismo y con la comunidad, elaborados por las sociedades a las que pertenecen" (Delory-Momberger, 2009, pág. 32).

Si bien todas las narrativas biográficas son diferentes, cada narrador elige un conjunto de guiones o «(...) esquemas interpretativos provistos por la cultura en un momento históricamente determinado, y también por su propia capacidad de recrear y fusionar esos esquemas» (Meccia, 2020, pág. 67). Las narrativas son condicionadas por las estructuras sociales y por la ideología manada de las instituciones (Althusser, 1988). Sin embargo, cabe destacar que no son simples reproducciones del orden social, sino interpretaciones de primer grado. Esto implica definir a las acciones como resultado de un proceso de ajuste de expectativas entre el individuo, otros actores y el contexto social que les enmarca (Mead, 1972; Joas, 2002).

En esta clave, la pregunta por la agencia escapa a respuestas binarias (¿quién está al mando? ¿El individuo construye el mundo? ¿O está sujeto a estructuras sociales?), pensando a la acción como un proceso dinámico: si bien los agentes recurren a repertorios discursivo-interpretativos preexistentes, estos últimos dejan margen para transformaciones e innovaciones (Bamberg, 2010), de hecho: «(...) estos guiones se pueden ironizar, lateralizar, invertir y hasta ridiculizar. Claro que con la asistencia de otros guiones» (Meccia, 2020, pág. 71). Al analizar narrativas podemos ver cómo cada narrador se inscribe en -o juega a- determinados juegos del lenguaje¹⁴ (Wittgenstein, 1953).

3. ¿Cuántos casos analizar?: esta tercera pregunta refiere las posibilidades de realizar generalizaciones en función del tamaño de la muestra, una reflexión fundamental sabiendo que esta investigación

¹⁴ Auspiciando el giro lingüístico Wittgenstein (1953) llama la atención sobre el vínculo entre lenguaje y significado. En términos hermenéuticos, para comprender una acción social debemos reponer: (1) lo que el agente quiere significar, y (2) las reglas que contextualizan dicha acción y le otorgan significado. Wittgenstein acentúa las reglas mediante la noción de juegos de lenguaje: existen juegos para diferentes prácticas de uso del lenguaje. La vida social es como un juego, se encuentra determinada por reglas que exceden a los jugadores y fijan los límites de las jugadas que pueden comprenderse dentro de dicho juego. Y lenguaje porque los significados de estas acciones significan algo gracias a y mediante el lenguaje. El lenguaje, por un lado, informa los significados del pensamiento individual en un formato adecuado a las reglas del juego. Y por otro, configura el horizonte de significado del sujeto hablante (Hollis, 1998).

analiza nueve casos. Chase (2015) destaca que la segunda ola del movimiento feminista cumplió un rol especial en la historia del método, al revitalizarlo desafiando el androcentrismo. Mientras que las primeras investigaciones sobre historias de vida se gestaron en un contexto positivista, las investigadoras feministas destacaron que «(...) la gente de estas historias de vida aparece representada como *otros* distantes u *objetos* desviados de interés para los científicos sociales» (Chase, 2015, pág. 66).

La nueva impronta feminista no proponía analizar cómo las estructuras sociales impactan sobre individuos, sino más bien relevar los significados subjetivos que las mujeres, como actor social, asignaban a sus vidas. Por su parte, el giro narrativo también implicó un alejamiento de los inicios positivistas, advirtiendo que el número de narrativas posibles entre personas de un mismo grupo es ilimitado. Por lo cual, el valor de estas investigaciones no radica en construir muestras representativas. La diversidad de narrativas enunciadas dentro de un mismo grupo, más bien muestran que la ubicación social (con sus respectivos condicionamientos culturales, institucionales, económicos, organizacionales) no logra determinar un formato narrativo. En este sentido, para Chase cada narrativa individual cobra relevancia en tanto cuenta los horizontes de sentidos que son posibles en un contexto específico, visibilizando la capacidad de los individuos para narrarse.

Por su parte, el tercer objetivo específico propone relevar los marcos cognitivos desarrollados en torno a conflictos. Para el análisis de los mismos se utilizará la perspectiva del *framing proces* (Snow & Benford, 1988). Este enfoque recupera la noción de marco (*frame*) de Goffman (1974), son esquemas interpretativos que permiten localizar, percibir, identificar y etiquetar sucesos, simplifican y condensan la realidad, organizan la experiencia y guían la acción. Snow y Benford (2000) presentan una batería de conceptos y estrategias útiles para analizar cómo los activistas de un movimiento social enmarcan problemas públicos mediante diversas estrategias discursivas (desarrollo en español de este enfoque ver: Sbodio, 2023). Estos conceptos son desarrollados en el apartado “Herramientas teórico-metodológicas” del capítulo 7 (donde se desarrolla el análisis del tercer objetivo).

Un relato sobre el *backstage* del trabajo de campo

Esta investigación analiza con profundo nivel de detalle el vínculo con la política de nueve jóvenes LGBT+ de la ciudad de Santa Fe, siguiendo su paso por la escuela secundaria. Entrevisté a quince estudiantes, de los cuales trece se identifican como parte de la diversidad sexogenérica y dos como heterosexuales (quiénes aportaron información clave). En total, se realizaron veintiocho entrevistas y los nueve protagonistas de esta tesis (es decir, en sentido estricto, las unidades de análisis) fueron entrevistados tres y hasta cuatro veces cada uno. Como veremos a lo largo de este apartado, durante el trabajo de campo se construyó un vínculo de confianza con los entrevistados. Quizás por esta razón, todos los protagonistas de esta tesis no sólo autorizaron, sino que solicitaron— y con notoria insistencia— aparecer con sus nombres reales e incluso enviaron numerosas fotos para que yo las incluyera. Una tarde, luego de una marcha en defensa de la universidad pública,

4. Metodología y trabajo de campo

conversando con varios de los entrevistados me decían: “¡Es un libro sobre nosotros! ¿Cómo vamos a cambiar los nombres? Estás loco”. “Nada de nombre falso, yo no oculto nada. Es más, ponemos fotos”. Me alegró escucharlos usar la tercera persona del plural —*vamos, ponemos*—, se sentían parte de la investigación.

Las entrevistas fueron planeadas como semiestructuradas de cuarenta minutos. No obstante, el nivel de detalle con el que expusieron sus relatos resultó en conversaciones de hasta dos horas y media. Para complementar estas entrevistas, se mantuvo comunicación constante con los entrevistados vía WhatsApp. El trabajo de campo digital, lejos de constituir un plan B, estuvo integrado como dimensión sustantiva de la estrategia metodológica (Meccia, 2025).

Si bien el trabajo de campo inició en 2019, mi interés por el cruce entre sexualidad y escuela media había nacido algunos años antes. Entre 2015 y 2018 integré El Orgullo, una ONG santafesina dedicada a vehicular los derechos basados en la identidad de género y la orientación sexual. Dictamos un sinnúmero de talleres sobre salud sexual destinados a centros de estudiantes. El objetivo era capacitarlos para que sean promotores de estos derechos en sus escuelas. En ese contexto conocí a algunos jóvenes LGBT+ que ocupaban espacios de liderazgo en agrupaciones estudiantiles y me familiaricé con las problemáticas que les preocupaban.

Originalmente, esta tesis doctoral estaba guiada por un objetivo general distinto: indagar conflictos escolares que afectaban a jóvenes LGBT+ y las estrategias de resolución que tejían durante su paso por la secundaria. Imaginaba que iba a ser una investigación sobre situaciones de *bullying*, casos de acoso y la deficiente implementación de la ESI. No obstante, el trabajo de campo me sorprendió, despertando nuevos intereses. Se me ocurrió entrevistar a estudiantes secundarios que además sean militantes. Suponía que me iban a dar un pantallazo sobre los conflictos escolares y las soluciones que proponían desde sus organizaciones. Armé un listado de preguntas y comencé a socializarlo vía WhatsApp con algunos posibles entrevistados que había conocido gracias a mi activismo en la ONG.

El trabajo de campo inició con Santino, primer presidente del centro de estudiantes de la Escuela Secundaria de la UNL y redactor de su estatuto. Santino y yo nos habíamos conocido en uno de los talleres de la ONG. Si bien él no se identifica como parte de la diversidad sexogenérica, tenía amplio conocimiento de las problemáticas estudiantiles. Conocía a muchos militantes de diversas escuelas y agrupaciones, razón por la cual ofició como informante clave. Fue Santino quién me sugirió entrevistar a Facundo, Valentina y Efe.

Sin embargo, durante 2020 y debido a la pandemia de COVID-19, el trabajo de campo se interrumpió algunos meses. Conversando con el Dr. Ernesto Meccia —director de la tesis— surge la idea de realizar entrevistas vía Zoom. El cambio no perjudicó la recolección de información. Incluso, Meccia propuso poner en entredicho la división tajante entre trabajo de campo *online* y *offline*, con una reflexión similar a la siguiente:

«(...) ¿por qué, si un investigador trabaja y se comunica crecientemente en y desde la digitalidad cree que sacar a sus sujetos de análisis de ahí sería más conveniente? Por otra parte: ¿cómo es posible que si la gente, sin impedimentos para verse, habla todo el día online, no pueda dar una entrevista en profundidad en esas condiciones?» (Meccia, 2025, pág. 8)

Matías Sbodio

El segundo entrevistado, videollamada mediante, fue Bautista. Nos conocimos el 17 de septiembre de 2017, durante una marcha por el Boleto Educativo Gratuito. Con mis compañeros de la ONG queríamos acercarnos a los centros de estudiantes secundarios y se nos ocurrió asistir a la manifestación. Bautista era referente del Movimiento de Estudiantxs Secundarixs Organizadxs o MESO¹⁵ y, por ende, un contacto estratégico. Nos miró de reojo toda la jornada y cuando nos acercamos con la propuesta de taller, delegó el tema con una compañera. Años después, en un audio me confesó: *“Yo tenía muchas dudas y miedo. No había salido del closet todavía, no quería saber nada con ustedes ni con la militancia en diversidad”*.

Bautista cursó la secundaria entre 2015 y 2019. Desde el jardín maternal hasta finalizar la educación media asistió a la Escuela Sagrado Corazón de Jesús, institución privada perteneciente a la Congregación de Hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús. Proviene de una familia con larga tradición militante en el peronismo. Bautista comenzó a militar en La Cámpora a los catorce años y a los quince años ya era referente del Espacio Secundario e integraba la Mesa Nacional de Secundarios de dicha organización. En simultáneo participó en un voluntariado juvenil escolar, colaborando con el Hogar de Niñas y Adolescentes Santa Magdalena. Luego de terminar el secundario, Bautista se fue de intercambio a Estados Unidos, razón por la cual nuestra comunicación fue siempre digital.



Foto 1: Marcha por el Boleto Educativo Gratuito (17/09/2017, Santa Fe)¹⁶.

¹⁵ El MESO fue una experiencia política santafesina que se extendió entre 2016-2018 y nucleaba a estudiantes secundarios de diferentes colegios de la ciudad. El trabajo de campo confirma que el MESO contaba con representantes de escuelas públicas: la Escuela Provincial de Música N°9902 "CREI", la Escuela Secundaria de la UNL, la Escuela Provincial de Artes Visuales Prof. Juan Mantovani, la Escuela Normal Superior de Comercio Domingo Guzmán Silva, la Escuela Industrial Superior UNL (todas ubicadas en el centro de la ciudad); la Escuela N° 3106 Santa Rita de Casia, la Escuela N° 262 República Argentina (ubicadas en la periferia de la ciudad). También escuelas de gestión privada: Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hnas. Esclavas, Complejo Educativo IES y la Escuela Dante Alighieri Unione e Benevolenza (las últimas dos no predicaban un credo).

¹⁶ Ver:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=563042742529538&set=pb.100064714508087.-2207520000&type=3>

4. Metodología y trabajo de campo

Facundo y yo nos conocimos en 2017 en una actividad de militancia por el día del estudiante. Desde la ONG organizamos una radio abierta sobre derechos sexuales en la Plaza Pueyrredón de Santa Fe y Facundo ofició de locutor. Facundo fue delegado, vicepresidente y presidente del centro de estudiantes de la Escuela Provincial de Artes Visuales Prof. Juan Mantovani. Al igual que Bautista, cursó la secundaria entre 2015 y 2019 y juntos impulsaron la consolidación del MESO. En 2018 Facundo se suma al Frente en Defensa de la ESI y a la organización de la Marcha del Orgullo. También estuvo involucrado con los organismos de derechos humanos y la CORREPI. Durante 2019 se acerca al partido peronista y al espacio PJ Diversidad. También en 2019 colabora a crear la Mesa del Orgullo Santa Fe, espacio de militancia que compartimos, donde él ocupa el cargo de secretario general y yo de tesorero. Con Facundo también comparto la Comisión Organizadora de la Marcha del Orgullo. A pesar de su corta edad, en Santa Fe decimos que a Facundo todos lo conocen.



Foto 2: Facundo con una pechera del MESO, junto a dirigentes sindicales (27/07/2018, Legislatura de Santa Fe). Foto aportada por el entrevistado.

Valentina inició el secundario en 2013 y finalizó en 2018. Cursó un año más porque asistió a una escuela técnica, la Industrial Superior, dependiente de la Facultad de Ingeniería Química de la UNL. Durante su primer año, tuvo un breve paso por el MES (Movimiento de Estudiantes Secundarios, una agrupación formada por jóvenes cercanos al kirchnerismo). Luego de unos meses abandonó el espacio y decidió sumarse a la agrupación estudiantil Quimera, cuya impronta era independiente y feminista. Fue secretaria de Asuntos Estudiantiles y también de Derechos Humanos e impulsó la sanción de un protocolo escolar contra la violencia de género. Durante su trayectoria integró el MESO y sobre el final comenzó a militar en el espacio Mala Junta. Luego de finalizar la secundaria, participó en el armado de El Lazo que Nos Une, una agrupación de egresados y docentes para las elecciones del Consejo Asesor de la Universidad Nacional del Litoral.

Comencé a observar el material y durante el extenso proceso de desgrabación escuché los relatos una y otra vez. Para mi sorpresa, lo central en sus historias no eran los conflictos escolares. Mis preguntas intentaban orientar el tema, pero estos jóvenes me querían hablar de otra cosa: qué era la política para ellos, por qué militaban y cómo esto apare les había cambiado la vida. En sus relatos las situaciones de *bullying* aparecían como secundarias. Mi interés por los conflictos escolares de jóvenes LGBT+ disminuyó notoriamente. En su lugar, estaba sorprendido con sus relatos de liderazgo, de lo que consideraban sus hazañas, de cómo se podía construir protagonismo político en la escuela. Poco a poco, sus trayectorias políticas se volvieron el centro de la investigación. Los objetivos específicos fueron reconfigurados, así como también la unidad de análisis. Dicha transformación tuvo una consecuencia clave: tenía varios contactos para continuar con las entrevistas, pero con los nuevos objetivos pocas fueron útiles. Por ejemplo, Efe, Joel y Tica.

Efe y yo nos conocimos en 2016. Ella representaba a la Secundaria de la UNL en un simulacro de Naciones Unidas y yo integraba el Comité Organizador del evento. En ese marco, dicté una charla

Matías Sbodio

sobre Relaciones Internacionales en clave de género y pude notar que Efe fue la más interesada. Durante años le perdí el rastro. Recién el 2 de septiembre de 2022 nos reencontramos durante la marcha¹⁷ convocada tras el intento de magnicidio a la ex presidenta Cristina Fernández de Kirchner. Efe ya había transicionado y desde una tarima arengó al público exclamando: *“Cristina nos dio a los putos, a las tortas y a las travas los derechos que siempre quisimos conquistar. (...) Así que hoy todo el colectivo LGBT tiene que salir a pelear, salir a defender a nuestra compañera”*. Luego de semejante discurso recordé la sugerencia de Santino y decidí entrevistarla. Efe es travesti y lesbiana y fue representante estudiantil en el Consejo de Enseñanza Preuniversitaria¹⁸. En principio, su perfil coincidía con la unidad de análisis. Sin embargo, luego de entrevistarla descubrí que su trayectoria política durante la secundaria había sido muy breve comparada con el resto de los casos.

Algo similar me pasó con Joel y con Tica. A Joel lo conocí en una actividad de militancia, no recuerdo cual y tiempo después, Facundo me pasó su contacto. La entrevista fue breve. Joel es muy tímido y respondió a las preguntas casi con monosílabos. Similar a Efe, su trayectoria política cobra sustancia durante la universidad, cuando se candidatea como representante del Departamento de Matemática en su facultad. A Tica la conocí en los pasillos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Todos los años, la facultad invita a estudiantes secundarios para que recorran el edificio y conozcan la oferta de carreras. En una de esas instancias, le comenté a un grupo de estudiantes sobre mi investigación y Tica se manifestó interesada. Sin embargo, había comenzado a militar recién en los últimos tres meses de escuela secundaria. Por estas razones, los testimonios de Efe, Joel y Tica no pudieron ser incluidos en el análisis. El trabajo de campo comenzaba a presentar dificultades.

Unos meses antes, en agosto de 2022 contacté a Milagros Monserrat, quién coordinaba ATR Santa Fe, una agencia provincial destinada a jóvenes. Milagros y yo nos conocimos militancia mediante. Le comenté sobre mi investigación y me invitó a realizar trabajo de campo en el Festival Santa Fe Joven¹⁹, un evento que ella organizaba en

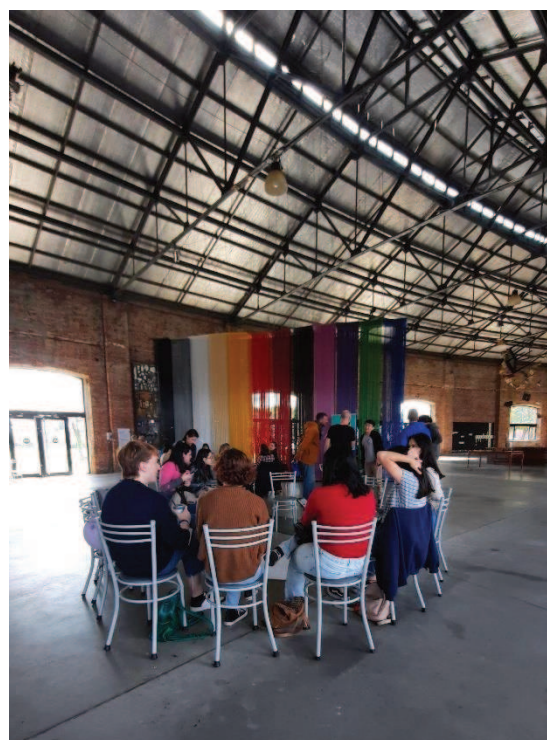


Foto 3: Taller de nuevas masculinidades, durante el Festival Santa Fe Joven (11/08/2022). Foto tomada durante el trabajo de campo.

¹⁷ Ver:

<https://www.airedesantafe.com.ar/politica/las-fotos-la-marcha-defensa-la-democracia-santa-fe-n359481>

¹⁸ El Consejo de Enseñanza Preuniversitaria es un organismo de la Universidad Nacional del Litoral que nuclea sus cuatro escuelas (la Escuela Industrial Superior, la de Agricultura, Ganadería y Granja, la Secundaria de la UNL y la Escuela de Nivel Inicial y Primario -Jardín La Redonda-). Posee representantes de los claustros docente, estudiantil y de graduados. Ver: <https://www.unl.edu.ar/institucional/unidades-academicas/>

¹⁹ Ver:

https://www.ellitoral.com/area-metropolitana/festival-la-redonda-celebra-dia-internacional-juventud_0_R1o5wwvl3h.html

4. Metodología y trabajo de campo



Foto 4: Cartel de la agrupación Atenea, pegado en un patio de la escuela. Foto tomada durante el trabajo de campo.

conjunto con otras áreas del gobierno provincial. Antes del festival, convocaron a representantes de los centros de estudiantes a participar de tres talleres: voto joven, acción climática y nuevas masculinidades. Me acerqué al último taller y allí conocí a Martín. Luego de escuchar sus intervenciones, le comenté sobre mi investigación y me dijo: *“Si, yo soy parte de la diversidad y podría darte una entrevista”*.

En este evento establecí contacto con otros cinco estudiantes. Dos varones trans y dos chicas lesbianas, que, a pesar de su interés, no fueron entrevistados porque carecían de participación política. Axi, el quinto de ellos, aseguró tener participación política y sí fue entrevistado. Su relato muestra los desafíos de ser un joven gay en un barrio popular y en una escuela periférica. No obstante, a pesar de sus afirmaciones, también carecía de trayectoria política y tampoco pudo ser incluido.

Martín asistió a la escuela N°256 Juan Bautista Bustos –institución pública ubicada en el centro de la ciudad– donde cursó la secundaria entre 2018 y 2022, etapa marcada por la pandemia de COVID-19.

Afirma que proviene de una familia *“despolitizada, donde la política nunca fue tema de conversación”*. Sin embargo, en primer año Josefina —otra estudiante— lo invita a la lista de Atenea y tras ganar las elecciones, Martín asumió como secretario de prensa y difusión. Para 2021 Martín ya lideraba dicha agrupación escolar y, luego de organizar los comicios, se transformó en presidente del centro de estudiantes. Actualmente, Martín estudia Licenciatura en Obstetricia, milita en Franja Morada y es representante estudiantil en el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNL.

A Josefina también pude entrevistarla. Nos conocimos una noche fría en junio de 2025. Unos compañeros y yo asistimos a un festival por el cierre de campaña de un candidato a concejal. A la salida fuimos a comer hamburguesas y Josefina se nos sumó. Le comenté sobre mi investigación y me dijo *“prendé el grabador no más”*. Papas fritas mediante me contó que había liderado la agrupación Atenea y durante su presidencia en el centro de estudiantes organizó una sentada por un caso de violencia de género. Si bien su trayectoria política durante la secundaria fue extensa, no encajaba en el recorte temporal, razón por la cual su testimonio no pudo ser incluido.

En noviembre de 2022, Martín me mandó un mensaje por Instagram invitándome a presenciar un debate entre las listas que competían por el centro de estudiantes de su escuela. A pesar de su predisposición, no fue fácil entrar a la institución. Una semana antes tuve que presentar una nota donde el entonces director provincial de Educación Media del Ministerio de Educación –

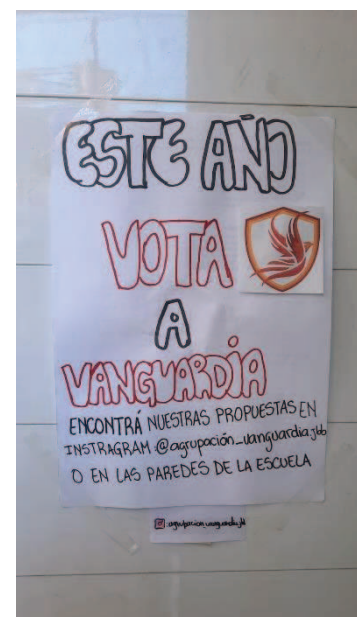


Foto 5: Cartel de la agrupación Vanguardia pegado en un patio de la escuela. Foto tomada durante el trabajo de campo.

Matías Sbodio

Gregorio Vietto— me autorizaba a desarrollar trabajo de campo. Con autorización en mano y luego de una tensa entrevista con el director, pude asistir.

Grabé el debate y antes de retirarme me acerqué a conversar con Martín, quería coordinar una segunda entrevista. Mientras hablábamos noté que una estudiante nos observaba desde lejos. Era Zoe, referente de Vanguardia, la agrupación opositora. Mientras cruzaba el patio rumbo a la salida, escuché pasos acelerados detrás de mí. La voz de Zoe me alcanzó: *“Vos estás entrevistando ¿no? Yo también quiero dar mi testimonio, porque pasan muchas cosas acá”*. Ella no se quería quedar afuera.

Zoe proviene de una familia fuertemente politizada. Sus padres son docentes y han participado en numerosos reclamos sindicales y su abuelo es uno de los 30.000 desaparecidos de la última dictadura cívico-militar. Esta historia familiar impulsó a Zoe y a su hermana a militar en Nietes. Zoe cursó la secundaria entre 2019 y 2023 y asistió a dos escuelas. Los primeros dos años, en la Escuela Secundaria de la UNL, integró la organización Utopía. En tercer año se suma como primera vocal de Atenea, organización de la escuela N° 256 Juan Bautista Bustos, liderada por Martín. Durante su cuarto año y luego de diversos conflictos, junto a una amiga deciden crear Vanguardia.

En noviembre de 2023 me invitaron a una charla sobre juventudes y participación política dictada por Pablo Vommaro y organizada por el Consejo Municipal de Santa Fe²⁰. Como la actividad estaba destinada a estudiantes secundarios se me ocurrió aprovechar para hacer trabajo de campo. Allí le puse nombre a Teo, a quien ya conocía. Desde chico él es fotógrafo y yo lo tenía ubicado como *el nene que saca fotos en marchas*. Entre 2019 y 2023 Teo cursó la secundaria de artes en “la Manto” (misma escuela que Facundo). Se postuló como vicepresidente de una lista que perdió las elecciones. Sin darse por vencido, el año

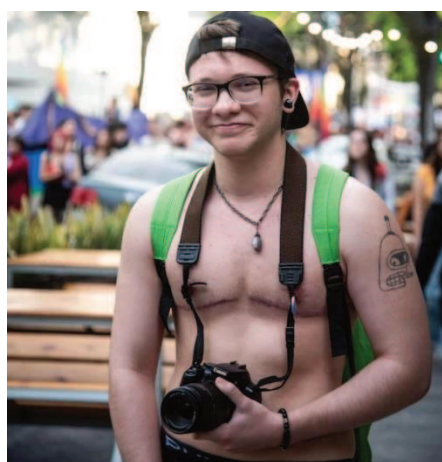


Foto 6: Teo con su cámara en una movilización -no recuerda cual-. Foto de Juliana Faggi, aportada por el entrevistado.

entrante, el triunfo de una lista renovada lo ubicó como Secretario de Educación y Cultura del centro de estudiantes. Por fuera de la escuela, militó en Varones Trans Santa Fe (organización que actualmente coordina) e integró el colectivo de artistas Cultura de Pie²¹. En paralelo, desde la infancia hasta los trece años fue *scout* en la Iglesia Santa Teresita. Espacio del cual se alejó luego de una situación de discriminación: *“vieron una foto mía en una marcha LGBT y me invitaron a retirarme”*.

También en noviembre de 2023, durante las Primeras Jornadas de Sociología de la UNL, conocí a Sol. Ella había asistido a escuchar una mesa que yo coordinaba. Luego de presentar resultados incipientes de esta tesis, Sol se acercó a charlar conmigo. La conversación nos cautivó a ambos cuando descubrimos que teníamos una pasión en común: nuestra lealtad al Club Regatas de Santa Fe,

²⁰ Ver:

https://www.ellitoral.com/area-metropolitana/charla-santa-fe-yendo-juventudes-participacion-consejo-municipal_0_6QSodK22Qr.html

²¹ Ver: <https://www.instagram.com/culturadepie/>

4. Metodología y trabajo de campo

identificado con los colores esmeralda y oro. Sol cursó la secundaria entre 2017 y 2021 en la Escuela Normal Superior de Comercio Domingo Guzmán Silva.

Durante su trayectoria fue secretaria de deportes, tesorera, vicepresidenta y presidenta del centro de estudiantes. En paralelo, entre 2017 y 2021, representando a la provincia de Santa Fe y al Club Regatas, Sol se consagró como campeona nacional en diversas carreras nacionales de natación (50 mts libre, 100 mts. mariposa, 200 y 400 mts. combinado, 100 y 200 mts. pecho). La cima de su carrera como nadadora de alto rendimiento llegó en 2019, cuando representó a la Argentina ubicándose como campeona sudamericana de los 200 mts. pecho y subcampeona sudamericana en 100 mts. pecho. Actualmente, Sol milita en la organización estudiantil Octógono y preside el centro de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

En septiembre de 2024, Camila, una militante de Nietes me invitó a participar de una actividad en el Espacio de Memoria Ex Comisaría 4^{ta} titulada: Las luchas de ayer y de hoy. Para conmemorar la noche de los lápices, convocaron a militantes secundarios actuales y a adultos que durante la década del 70' habían sido militantes secundarios. Luego del cruce intergeneracional, me acerqué a hablar con algunos estudiantes. Me sorprendió saber que ninguno se identificaba como LGBTQ+. Sin embargo, esto volvería a repetirse.

Para contactar con nuevos entrevistados se me ocurrió enviar un mensaje a las cuentas de Instagram de diversas organizaciones estudiantiles. Pensé: *“Quizás, por redes sociales es más fácil”*. Para mi sorpresa, la mayoría ni siquiera abrió el mensaje; otros respondieron con alguna excusa. Incluso, un grupo dijo que primero debían tratar el tema en asamblea. La única respuesta positiva llegó desde Isonomía, según sus redes, una agrupación “de estudiantes autoconvocados sin alineación política”. Me compartieron el Instagram de Ciro y pactamos una entrevista. Ciro es fanático del *K-pop* y cursó la secundaria entre 2019 y 2024 en la Escuela Industrial Superior, donde se recibió de técnico químico. Desde primero a sexto año fue consecutivamente electo delegado del curso. Si bien los dos primeros años se presentó como independiente, en 2021 se suma a Isonomía. Desde ese espacio armó una lista con la que asumió la vicepresidencia del cuerpo de delegados en 2022 y la presidencia en 2023. En paralelo, colaboró a la fundación de Visión, otra agrupación estudiantil de la cual nunca formó parte; según Ciro *“yo no quería estar en otra agrupación, sólo quería que ellos tengan un espacio para militar porque los veía con ganas”*. Por último, en 2024, fiel a su respeto por las instituciones, ofició como vicepresidente de la junta electoral para los comicios por el centro de estudiantes.

El 1^{ero} de febrero de 2025, luego de las lamentables declaraciones de Javier Milei en Davos, Santa Fe se sumó a la movilización nacional con una Marcha del Orgullo, Antifascista y Antirracista. Luego de la movilización, yo estaba organizando la lista de oradores que iban a hacer uso de la palabra durante la

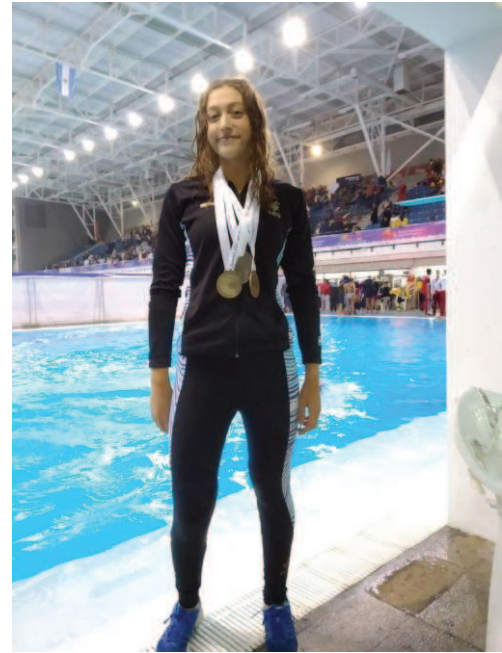


Foto 7: Sol con sus medallas, luego de triunfar en el XXVII Campeonato Sudamericano Juvenil (Santiago de Chile, 2019). Foto aportada por la entrevistada.

Matías Sbodio

asamblea. Entre la muchedumbre apareció Matías, tenía una gorra de la JCR puesta para atrás y me dijo *“¿Me agregan para hablar? Tengo preparado lo que voy a decir”*. En su discurso habló sobre las dificultades que enfrentan las infancias trans, sobre la falta de ESI en las escuelas y sobre la importancia de construir espacios de lucha; su discurso cerró diciendo *“Nos hablan de libertad y nos quieren encerrados”*. Me acerqué a felicitarlo y nos pusimos a charlar. El 22 de febrero, Matías me propuso hacer trabajo de campo en el Encuentro Regional de Estudiantes Secundarios – ERES. Tuvieron un panel de discusión con un par de líderes políticos y luego se dividieron en comisiones para discutir un documento que habían escrito entre algunos estudiantes.

Matías quería que yo le hablara al grupo sobre mi tesis y de mi militancia en diversidad sexual. Insistió un poco hasta que logró que un número significativo se siente a escucharme. Hicieron algunas preguntas, pero mi presentación no motivó un interés significativo. Mientras pactaba una entrevista con Matías, le pregunté: *“¿Crees que alguno más tendría ganas de ser entrevistado?”* Matías me sonrió y me dijo: *“Vamos a intentar, pero no creo. No son LGBT y si son no lo dicen, lo tienen en segundo plano, no está más de moda o prefieren vivir en lo ambiguo, que nadie sepa. Por eso quería que les hables, a ver si algo cambia”*.

Matías asiste a la misma escuela técnica que fueron Ciro y Valentina, la Industrial Superior. Inició en 2023 y todavía no sabe cuándo va a terminarla porque dice que no le gusta mucho *“y para colmo repetí segundo”*. A pesar de su corta edad, hasta el momento, ya representó a su curso en el cuerpo de delegados durante 2023, 2024 y 2025. Dentro de este cuerpo integra la Comisión de Género. Si bien participó unos meses en Isonomía —agrupación en la que militaba su hermana y también Ciro— luego lo convocaron para sumarse a Oasis, la agrupación estudiantil que actualmente conduce el centro de estudiantes. Matías ocupa el rol de secretario de Prensa y Difusión. En simultáneo, se incorporó al MUS²² (Movimiento de Unidad Secundaria) y a la JCR (Juventud Comunista Revolucionaria).

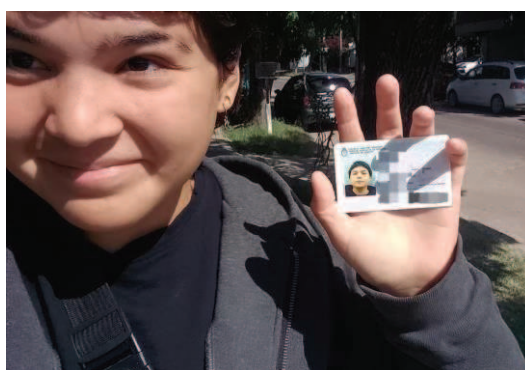


Foto 8: Esta es la foto que Matías me envió el día que le llegó su nuevo DNI. Su mensaje de WhatsApp decía: *“Nunca pensé que iba a ponerme tan feliz con un pedazo de plástico. Me llegó ayer y lo quería compartir con vos”*.

²² El MUS es una organización que cuenta con el apoyo del Partido Comunista Revolucionario (PCR). En Santa Fe están organizados desde 2022 y para 2025 ya poseían un grupo con casi setenta estudiantes secundarios nucleados en diversas agrupaciones estudiantiles. Incluso, durante 2025, los centros de estudiantes de casi todas las escuelas nombradas en esta investigación estaban dirigidos por organizaciones nucleadas en el MUS, entre ellas: la Escuela Secundaria de la UNL, la Industrial Superior, la Provincial de Artes Mantovani y la J.B. Bustos. Sabiendo que Instagram constituye una de las principales vías de comunicación de jóvenes y adolescentes, se indagó en dicha red social el alcance actual del MUS. La cuenta @mus.nacional tuvo su primera publicación en enero de 2017 y continúa en uso durante 2025. Desde allí se pueden rastrear cuentas del MUS en numerosas localidades, todas con la misma estética (colores, logos, flyers) y matriz discursiva. Bajo el lema “por la escuela del pueblo liberado” el MUS posee perfil de Instagram en: Misiones (cuenta utilizada durante 2023), Santiago del Estero (en uso 2024-2025), Jujuy (2019 a 2025), Corrientes (2023 a 2025), Chubut (2025), Zona Oeste Gran BSAS (2019 a 2025), Zona Norte CABA (2022 a 2025), La Rioja - Chilecito (2024 a 2025), Neuquén (2020 a 2024), Córdoba (2020 a 2025), Mar del Plata (2025), Río negro (2021-2024), Tandil (2019-2022), Quilmes, Berazategui

El trabajo de campo de esta tesis doctoral fue extenso. Comenzó en 2019, buscando relevar el cruce entre conflictos escolares y diversidad sexogenérica. Sin embargo, los primeros entrevistados motivaron un nuevo interés y este viraje tuvo una consecuencia clave. La transformación gradual del objetivo general redujo notoriamente las posibilidades de entrevistas. Es decir, si bien abundan los jóvenes LGBT+ en las escuelas secundarias, no siempre poseen participación política ni ocupan roles de liderazgo. Muchas de las entrevistas se cayeron, justamente porque los jóvenes carecían de trayectorias políticas. A pesar de esta dificultad, cabe destacar dos factores que resultaron claves en la recolección de información.

Primero, los entornos digitales permitieron entrevistar en contexto de pandemia (Zoom mediante) y además recolectar información a lo largo de todo el proceso. Durante el análisis, mantuve una comunicación constante con los entrevistados. Con todos hablé por WhatsApp para que aclaren información, completen datos e incluso para que lean parte de mi interpretación y me den su opinión: “¿Te comprendí bien?” solía preguntarles. Al respecto, destaca que lejos de degradar la calidad de la información, esta forma reproduce modos contemporáneos de interacción social (Meccia, 2025).

Los entornos digitales permitieron no sólo recolectar información, sino además construir un vínculo con los entrevistados. Es sabido que la vida cotidiana transcurre en buena parte en entornos digitales. Allí conocemos gente, nos enteramos de cosas, nos ponemos ansioso ante la no respuesta y felices cuando somos abalados. Los entrevistados no son una excepción. De hecho, todos los jóvenes que conocí durante el trabajo de campo, en su primer intercambio conmigo formularon preguntas como: ¿Nos seguimos en insta? ¿Tenes insta? ¿Me pasas tu insta? ¿Buscaste la cuenta de mi organización en insta? La red social Instagram ofició como un espacio de reconocimiento mutuo. Querían ver quién era yo y querían mostrarme quiénes eran ellos.

Lo digital no ofició como una medicación. Más bien, la relación investigador-entrevistado estuvo directamente *habilitada por posteos*, reacciones, comentarios y diversas formas de interacción características de la socialización juvenil contemporánea. Por Instagram nos fuimos conociendo poco a poco. Me invitaban a sus actividades de militancia. Me saludaban por mi cumpleaños o ponían *me gusta* cuando yo exponía en un congreso. A algunos los felicité cuando ganaron elecciones estudiantiles o cuando aprobaron sus primeras materias en la facultad. Disponerse sensible ante estos procesos de socialización digital fue clave. Después de todo ¿Qué son las *storys* si no otra forma de producir la vida narrada (*life as told*)? (Denzin, 1989)

En segundo lugar, mi inserción política también constituyó un elemento que condicionó la producción de conocimiento. Al respecto, «La literatura antropológica ha desarrollado desde 1980 el concepto de reflexividad como equivalente a la conciencia del investigador sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos» (Guber, 2001, pág. 48). Durante ocho años participé de la

y Varela (2018-2021), Tucumán (2018-2025), Mendoza (2019-2020), Entre Ríos (2018-2022), La Plata (2017-2025), entre otras localidades.

Matías Sbodio

organización de programas lúdico educativos, desde 2014 milito en diversidad sexual y compartí asambleas, marchas y espacios de militancia con varios entrevistados. Sin lugar a dudas, esta trayectoria ofició como un capital relacional clave que facilitó accesos, abrió puertas institucionales e incluso generó algún tipo de prejuicio o expectativa sobre qué tipo de investigador (y de militante) soy y qué iba a hacer con sus relatos.

Gadamer (1993) argumenta que estamos acompañados de una tradición, condicionada tanto por nuestra historia personal como por nuestra formación, que afecta nuestras condiciones de producción y las ideas previas sobre el campo. Mi historia de vida ofició como horizonte de comprensión, orientó la formulación de mis primeros objetivos y motivó el viraje del proyecto. Si inicialmente pensaba en relevar conflictos entre pares como el *bullying*, quizás fue porque dichas situaciones caracterizaron mi propia trayectoria por la escuela media (Sbodio, 2021). Si luego opté por relevar trayectorias políticas, fue porque las narrativas de liderazgo joven resonaron con mi propio proceso de politización. Las decisiones de campo respondieron a un ajuste entre mis expectativas, mis intereses y a la decisión de alojar las significaciones e intereses que los jóvenes me ofrecían en sus relatos. Reconocer estas características del proceso de investigación, lo sitúa mostrando que el proceso de construcción de conocimiento es profundamente relacional.

Capítulo 5

Yo soy rebelde porque el mundo me ha hecho así

Motivaciones en trayectorias políticas de jóvenes LGBT+

Durante 2018, políticas del ex presidente Mauricio Macri afectaron el salario docente y el presupuesto universitario. A lo largo y ancho del país se desplegó un diverso repertorio de acciones contenciosas, que incluyó toma de facultades y colegios secundarios. En Santa Fe, el 22 y 23 de agosto aconteció una vigilia en defensa de la educación pública²³. Las temperaturas oscilaron los 5°C. Sin embargo, jóvenes nucleados en el MESO (Movimiento de Estudiantxs Secundarixs Organizadxs), junto a cientos de personas pasaron la noche compartiendo asambleas, clases abiertas y un guiso, en el ancho Bulevar entre calles San Jerónimo y 9 de Julio, frente al imponente edificio de la Universidad Nacional del Litoral. Estas escenas activan preguntas como: ¿Por qué lo hicieron? ¿Qué les motivó?

Este capítulo reconstruye las trayectorias políticas durante la escuela secundaria de los jóvenes LGBT+ entrevistados, poniendo el foco en las motivaciones que tuvieron para involucrarse en la política. Intentaré presentar una reflexión sobre las experiencias de politización de los jóvenes, sus afectos e identidades colectivas durante la etapa escolar. Giro en torno a preguntas como: ¿Qué les impulsa? ¿Mediante qué recursos narran sus motivaciones? Una vez iniciada su trayectoria ¿Qué incentivos encuentran para permanecer? ¿Cambian sus motivaciones? ¿Qué los activa? ¿Existen momentos de desmotivación? ¿Qué lugar ocupan en sus relatos entidades como la familia, las organizaciones, los partidos políticos, los docentes y directivos?

A lo largo del capítulo, se identifican y agrupan (1) sus motivaciones, argumentos que despliegan para justificar su participación. Las motivaciones pueden ser agrupadas en cuatro categorías: la influencia familiar, demandas, la coyuntura política nacional y el deseo de representar o liderar. Además, durante el trabajo de campo se encontraron momentos de desmotivación. Algunas trayectorias, presentan etapas de alejamiento de la política y no todas culminan en reconciliaciones.

A medida que avanza el relato, el narrador presenta nuevos discursos, actores o conflictos. En este devenir, algunos relatos presentan experiencias disruptivas, momentos bisagra o puntos de inflexión (Kornblit, 2007) que pueden alterar sus motivaciones. Una discusión, integrar una organización nueva o salir del closet son acontecimientos que pueden atraerles o alejarles de la política. Razón por la cual, además, se identifica (2) cómo estos intereses se activan o desactivan.

Por último, se indagan las tensiones entre sus motivaciones y (3) las diversas dimensiones identitarias que relatan, definidas mediante ejercicios de identificación y diferenciación (Bamberg, 2010). El

²³ En particular, el estudiantado santafesino también reclamaba becas para comedor, materiales y fotocopidora, políticas de residencia estudiantil, Boleto Educativo Gratuito y protocolo contra violencia de género: <https://www.pausa.com.ar/2018/08/esa-vigilia-de-la-que-vas-a-seguir-hablando-dentro-de-20-anos/>

enfoque diacrónico -propio del análisis de trayectorias- permite ver cambios y continuidades en estos tres elementos: motivaciones, causas que las activan e identidades.

Herramientas conceptuales y metodológicas

Imaginemos que estamos en un juego de billar. El objetivo es mover las bolas sobre la mesa para embocarlas en los agujeros. Para motorizar esta *acción*, disponemos de un taco o palo de billar. Con el taco *accionamos* las bolas sobre la mesa, las ponemos en movimiento²⁴. Este capítulo busca identificar esos tacos: la fuerza que empuja a los jóvenes entrevistados a moverse en la política.

Para ello, se analizan los diversos ejercicios hermenéuticos que desarrollan al narrar sus trayectorias (Delory-Momberger, 2009). Es decir, los modos en que construyen sentido sobre sus motivaciones políticas a lo largo de su recorrido. Porque si bien todos los individuos son sujetos sociales, no por ello constituyen sujetos políticos (Kriger, 2010). Incluso, si bien una trayectoria individual puede tener consecuencias políticas, su politización no es automática ni está garantizada: requiere un proceso de construcción cultural.

Por esta razón, resulta útil el análisis de narrativas. En el acto de narrar los jóvenes construyen un *self* (Mead, 1972) dotándolo de una dimensión política. Al relatar, se distancian de su experiencia inmediata, se observan a sí mismos, y cobran conciencia de la historia que explica quiénes son hoy y por qué. En ese gesto reflexivo, la biografía personal se convierte en trayectoria política: el narrador se representa a sí mismo reconociendo la dimensión histórico-política de sus actos (Kriger, 2010).

Para identificar las motivaciones en los relatos, se privilegió el análisis temático (Meccia, 2020). Se trata de una estrategia para el estudio empírico de narrativas que consiste en recolectar temas o contenidos, dando cuenta de su anclaje en la trama biográfica. Para esto, se rastrearon las entrevistas identificando subtemas o las razones que cada entrevistado desplegó para explicar su motivación. Para explicarse aluden a una multiplicidad de subtemas: el boleto educativo, la ESI, ganar las elecciones, la historia de mi madre, etc. Para dar cuenta de cambios y continuidades, además se elaboró una breve descripción de cada motivación, identificando en qué etapa de la trayectoria surge cada motivación o desmotivación y otros datos (eventos, actantes). Con esta información se confeccionó una tabla de doble entrada para cada entrevistado (ver tabla 2). Completo este trabajo, comparando las tablas de cada entrevistado para agrupar los subtemas en temas y agrupando los subtemas en temas (tercera columna de la tabla).

²⁴ Esta metáfora aclaradora emerge de una reunión con el Dr. Ernesto Meccia, a quién agradezco la idea.

5. Motivaciones políticas

Análisis de entrevistas - Motivaciones (ejemplo)				
Entrevistas	Motivación	Descripción	Tema	Identidad Asociada
Entrevista 1 (ejemplo)	Charla con su papá	Conoce la historia de su abuelo y empieza a militar	Familia	Identificación familiar
	Aborto	Conoce la causa en internet	Conflicto	Feminismo
	Causas LGBT+	Sale del closet, abandona las causas feministas	Conflicto	Movimiento LGBT+
Entrevista 2	*	*	*	*

Tabla 2: Elaboración propia

En el capítulo se despliegan cinco temas: influencia familiar; demandas; coyuntura política nacional; deseo representar o liderar; desmotivaciones. Dentro de las demandas -segundo tema- se identificaron dos tipos motivaciones: demandas tradicionales del movimiento de estudiantes secundarios argentino, y demandas relativas al género y la sexualidad.

Ya sabemos que responder a preguntas como ¿Quién soy? y ¿Qué me motiva? requiere narrarnos (Bamberg, 2010); también se expuso que esta acción interpretativa, implica seleccionar discursos del repertorio cultural disponible, construyendo el *self* (Denzin, 1989; Delory-Momberger, 2009). El *yo* representa la capacidad del individuo para innovar, combinar y adaptar dichos discursos (Mead, 1972). Para dar cuenta de esta dimensión del *yo*, a lo largo del capítulo se también se desarrolla un análisis estructural de las narrativas (Meccia, 2020). Este tipo de análisis permite, no sólo enumerar las motivaciones que nombran, sino también ver *cómo* las relatan. Siguiendo esta propuesta metodológica, se identifican recursos cognoscitivos y actantes (elementos definidos a continuación).

Bamberg (2010) sostiene la narración es por excelencia un momento de construcción identitaria. Para demostrarlo, expone tres dilemas implicados en el proceso. Primero, el dilema diacrónico: una identidad implica un mismo sentido del yo a lo largo del tiempo (soy uno solo), sin dejar de reconocer cambios y continuidades que el paso del tiempo implica. A lo largo del análisis, veremos cómo logran cohesionar cambios en sus motivaciones e identidades políticas y sexogenéricas.

Segundo, el dilema sincrónico: la identidad también es integración y diferenciación en relación a otras personas. Por un lado, nos percibimos iguales a otros, esgrimiendo discursivamente membresías sociales que anudan lo individual con lo social: la clase, el género, un partido político, etc. Por otro lado, nos consideramos únicos, portamos una esfera privada inaccesible. Como veremos, los jóvenes ponen en relación significativa sus motivaciones con relatos preexistentes. Por ejemplo, los argumentos y conceptos feministas y del movimiento estudiantil, funcionan como recursos

cognoscitivos (Meccia, 2020) que les ayudan a explicar por qué se involucran en política (motivación), quiénes son (identidad).

Tercero, dilema de la agencia: reflexionar sobre agencia es responder ¿quién está al control? ¿El yo está agenciado? ¿O está condicionado por otros actores o por el entorno? Lejos de lecturas binarias, Bamberg postula que es un proceso dinámico. Reconocer *actantes* permitirá ver los personajes y fuerzas que cada narrador hace intervenir en su historia. Se trata de entidades humanas y/o no humanos cuya participación es significativa para el entrevistado (Meccia, 2020), condicionando su vínculo con la política (acercándolo o alejándolo). En síntesis, la narración habilita identificarnos, mediante (1) demarcaciones temporales, (2) ejercicios de homogeneización/diferenciación, y (3) alteraciones en la capacidad de acción frente al entorno. El análisis estructural permitió completar la última columna de la tabla, poniendo en relación los temas con procesos de construcción identitaria.

1. No hay nada más lindo que la familia unida

La historia familiar motiva trayectorias políticas

Algunos entrevistados inscriben su trayectoria individual en una historia familiar. Si bien todos refieren a la familia en términos amplios, algunos la establecen como determinante de sus motivaciones políticas. Así fue posible identificar a la familia como un *tema*. En este caso, el taco que empuja motivando la trayectoria política implica ejercicios de identificación o diferenciación con las construcciones subjetivas familiares.

Primero, Bautista, Zoe, Sol y Matías describen una relación positiva. Agradecen la “buena influencia” que recibieron en sus hogares, donde les enseñaron sobre el poder y la opresión. Segundo y en oposición, Valentina y Ciro narran cómo su familia desalentó su participación. El deseo de diferenciarse resulta en práctica política. Comencemos por los primeros:

Siempre estuve muy envuelto en la política por el hecho de que mi familia tenía una larga tradición militante. Mi abuela ya hacía como 50 años que militaba dentro del peronismo. Siempre tuve una tradición, por así decirlo. Se hablaba muchísimo en mi casa. Cuando uno va creciendo y desarrollando un pensamiento más crítico, en algunas cosas concuerda y en otras disiente (Bautista)

Tuve un interés a lo largo de toda mi infancia y encontré un espacio para expresar mis ideas... (...) Me acuerdo cuando tenía 12 años había mandado un mensaje por facebook a un amigo de mi hermano que militaba en La Campora (Bautista)

(...) en mi familia [la polıtica] es un tema muy presente porque mi abuelo es desaparecido de la dictadura. Desde muy chica siempre fue ir a marchas, ademas de que mis papas son docentes y eran parte de un gremio alla en Rıo Gallegos (Zoe)

5. Motivaciones políticas

(...) cuando era chica una vez creí que me lo había cruzado en la calle. Era un señor muy parecido. Durante semanas sentí culpa de no haberle preguntado. Pensaba “quizás era él”. En realidad, está desaparecido, lo más probable es que esté muerto [La historia de mi abuelo] Influyó un montón porque fue algo que mi familia me inculcó (...). Si no hubiese sido porque mi familia es así, yo probablemente ni le hubiera dado un vistazo al centro de estudiantes (Zoe)

Ambos inscriben sus biografías en relatos más amplios, abrazando historias que les contaron. Su yo político se construye mediante una narrativa colectiva que les excede. Bautista y Zoe utilizan el adverbio de tiempo “siempre”, para mostrar cómo la historia familiar tiñó sus historias de vida individuales, fijando un interés desde pequeños. Bautista experimenta la política como parte de una tradición que incorporó en cada sobremesa de domingo. Durante esta parte de la entrevista, sus recursos cognitivos son anécdotas familiares, las historias de militancia de sus abuelos y la historia del peronismo. Afirma que su familia está trenzada con el partido peronista. Mediante estas claves interpretativas explica su motivación.

Durante su infancia sentía que para él no había otro camino posible, destino que concreta acercándose a La Cábora, su primer espacio de militancia. No obstante, aloja un lugar para su agencia. Muestra su yo al afirmar que se permite diferir, marcando distancia con su familia. Más que un legado, la política es algo que aprendió de su familia y elige continuar.

Durante la entrevista, Zoe narra la militancia y desaparición de su abuelo y su segunda esposa. Identifica los lugares en que se refugiaron, tiroteos, persecuciones, llamadas telefónicas codificadas, encuentros a escondidas, militares armados que pateaban la puerta a la madrugada. Conoce a su abuelo sólo a través de relatos familiares y algunas fotos viejas. No obstante, es un actante muy presente. Para relatar realiza numerosas reflexiones sobre sus emociones. Recuerda la intensa culpa que sintió de chica por no haber interrogado a ese transeúnte. Concluye que un sentimiento de deuda con su familia la empuja a sumarse a Nietes²⁵.

El relato familiar se cruza con la historia del país y las demandas de los Organismos de Derechos Humanos, dos recursos cognoscitivos que, junto con sus emociones, la ayudan a hilar la trama. De este modo, no sólo se identifica con la historia familiar, además se inscribe en una identidad colectiva más amplia: familiares de desaparecidos en dictadura. Zoe continúa:

En mi inocencia dije “si tiene esa pollera ¿cómo no la van a violar?” Mi mamá y mi hermana me miraron y me dijeron “¿Cómo vas a decir eso? Te lo vamos a explicar bien”. Una persona tiene derecho a vestirse como quiere, nadie tiene derecho a hacerle nada sin su consentimiento. (...) Esas agrupaciones, me uní o la creé, con esos pensamientos ya formados, siendo fiel a esos ideales que yo tenía. Esas ideas las sentí identificadas en esas agrupaciones. Me gustaba la forma que tenían de pensar, ellos se proclamaban como una agrupación independiente y feminista. Fue sentirme identificada (Zoe)

²⁵ Nietes: organización de DDHH nacida en 2019 que continúa el legado de Abuelas y Madres de Plaza de Mayo e H.I.J.O.S, luchando por las desapariciones en dictadura, pero con un discurso influido por la marea verde y la diversidad sexogenérica. Por ejemplo, su nombre está en lenguaje inclusivo y en Santa Fe colaboraron a popularizar el reclamo por 400 desaparecidxs, cifra que alude a las desapariciones de personas LGBT+.

Matías Sbodio

Zoe cursó la secundaria entre 2019 y 2023 y asistió a dos escuelas. Los primeros dos años, en la Escuela Secundaria de la UNL, integró la organización Utopía (adormecida durante 2020 debido a la pandemia). En tercer año se suma como primera vocal de Atenea, organización de la escuela N° 256 Juan Bautista Bustos, liderada por Martín (otro entrevistado). Durante su cuarto año y luego de diversos conflictos, junto a una amiga deciden crear Vanguardia, una lista opositora. Durante todo este proceso Zoe reconoce a su familia como actante politizador. Su mamá y su hermana son quienes le transmiten la importancia de la práctica política y le facilitan sus principales identidades colectivas. Luego se sumaría a agrupaciones que representaban esos ideales ya incorporados.

Mientras que otros entrevistados desarrollan sus identidades colectivas durante el proceso de militar, para Zoe, ser parte de su familia ya implica ser feminista y familiar de desaparecidos. Este relato presenta elementos deterministas -siente estar siguiendo "el camino de"- . En contraste, Matías y Sol no describen caminos pre-trazados, sino allanados por sus familias:

Mi mamá viene de una familia de clase obrera y es delegada sindical (...) [de ella] viene la lucha popular, nunca estuvieron bien ubicados económicamente, entonces ella absorbió pasarla mal, a veces no tenían para comer o estaba todo el día trabajando y cobraba dos pesos. (...) De mi papá, la cultura, aprender por uno mismo, leer, ser crítico, no absorber y dejar pasar, ser crítico hasta con uno mismo (...) me re ayudó a pensar críticamente (...) mi hermana mayor fue marcando el camino (...) lugares donde se podía militar en la escuela (...) me guió más en el camino que en la enseñanza (Matías)

E: ¿Decías que el feminismo fue tu primera causa? ¿Quién te lo presenta?

M: Mi mamá. Cuando era joven estuvo en pareja con un varón que la golpeaba y no la dejaba salir de la casa (...) Siempre estuvo en la mesa la discusión sobre los derechos de las mujeres, fue el primer ámbito de lucha en el que yo estuve involucrado (Matías)

(...) en segundo ya me sumé a una lista. (...) mi hermano, que se recibió dos años antes de que yo empezara la secundaria, era el vicepresidente del Centro de Estudiantes. Entonces yo ya tenía como esa data de qué significaba un Centro de Estudiantes (Sol)

E: El feminismo era una motivación ¿cómo llegó a tu vida?

S: Por mi vieja. Mi vieja me llevó a las primeras marchas del 25 de noviembre, 8 de marzo, 3 de junio, todas esas iba con mi mamá y de a poco empecé a ir con mis amigas de la escuela secundaria también (Sol)

(...) antes de que mi mamá trabajara ahí no había mucha perspectiva de género en mi casa. Hubo como un cambio cuando ella empezó a laburar ahí y a bajar como una data de la ESI en mi casa también, en la organización de mi casa. (Sol)

Las voces de sus allegados emergen como actantes consejeros que colaboran a politizar dimensiones de sus identidades. Estos relatos no cargan el peso de continuar una tradición familiar. Sus padres y hermanos fueron ejemplos de reflexión y acción política que eligen imitar. Luego, durante el

5. Motivaciones políticas

transcurso de sus trayectorias, van a acceder a otros recursos cognoscitivos que les permitirán repensar su identidad junto a sus amigas y compañeras de militancia.

Ambos relatos agradecen lo que aprendieron en su casa. Matías habla con orgullo de su crianza, su mamá le inculcó conciencia de clase y le mostró los peligros de la desigualdad de género, su papá le transmitió amor por la cultura y el conocimiento. Sol explica que la dinámica familiar se modificó cuando su mamá comenzó a trabajar en el Equipo ESI del Ministerio de Educación de Santa Fe. Entienden que estas “herramientas” habilitaron problematizar aspectos biográficos como el género o la clase social. Incluso destaca que el vínculo de su mamá con la ESI sensibilizó a su entorno, preparándolos para aceptar su salida del closet como bisexual y luego como lesbiana. Sol es beneficiaria indirecta de la ESI como política educativa, ya que sostiene que en su escuela se trabajó muy poco. Pero, gracias al caso familiar, identifica el potencial transformador de la ESI, cuya implementación será una de sus convicciones reclamadas en la escuela. Veremos que, mientras que algunos entrevistados acceden al feminismo y los debates de género entradas sus trayectorias militantes, para otros entrevistados como Sol, esta identidad constituye un punto de partida.

El hermano de Sol y la hermana de Matías son actantes que transmiten una metodología: la militancia estudiantil. Imitándolos desarrollan protagonismos en su trayectoria educativa. Por ejemplo, para el final del Secundario Sol había ocupado los roles de secretaria de Deporte, Tesorera, presidenta y vicepresidenta. Siguiendo las enseñanzas de sus familiares, Matías y Sol se convencen de que la política es una clave interpretativa con potencial transformador, que puede traer justicia sobre el espacio íntimo y el escolar. Sus familias les proveen tanto formas de definir la política, como motivaciones para participar. Caso opuesto representan los relatos de Valentina y Ciro:

Yo crecí con “se robaron todo, el cáncer del país es el kirchnerismo, Cristina una chorra, una puta”. Me llamaba la atención cómo se dirigían a una mujer, escuchar a mi padre decir “es una puta”. (...) tengo el recuerdo de mi abuelo viendo la cadena nacional de Cristina, anunciaban el 82% móvil, él era jubilado de YPF, su cuerpo se deterioró, su cáncer fue por trabajar ahí, veía cómo él lloraba y decía “waw, esa es Cristina”. Después volvía a mi casa y escuchaba a mis padres decir que eran el cáncer. (...) Mi familia no estaba en política, la frase “de política y fútbol no se habla” y yo decía “¿Por qué no se podrá? ¿Qué es lo que pasa que no se puede hablar?” (Valentina)

Cuando entré a la secundaria tuve una especie de amenaza por parte de mi madre (...) que no me deje meter en ningún centro de estudiantes, que no me deje convencer, que prestara atención a la escuela. (...) lejos de alejarme, me intrigó más. Aparte yo tenía una amiga que conozco desde que tengo 5 años, es como mi prima, nuestras familias son unidas, ella ya estaba en el centro. (...) más allá de las advertencias de mi madre de decir “che no te metas en estas cosas”, fue algo que no pude evitar (Ciro)

C: (...) yo todo el tiempo me estaba trazando un límite diciendo “te va a consumir, te va a atrapar, no vas a tener tiempo” (...)

E: ¿Esa voz seguía adentro tuyo?

Matías Sbodio

C: Con el tiempo la fui desestimando. Aunque yo estuviera 100% involucrado yo mismo podía ponerme mis límites y concentrarme en mis estudios. Fue perdiendo validez esa advertencia. (...) lo agradezco porque no me arrepiento de haberme involucrado en la política estudiantil (Ciro)

El intento de alejarles de la política, tiene efecto inverso. Cuando sus padres hablan de riesgo, delito y tabú, riegan un interés que no para de crecer. Lejos de asumir estos discursos como propios, su yo político los deslegitima y utiliza como motor para involucrarse en un mundo que eligen descubrir por sí mismos. Para explicar su motivación, Valentina combina emociones con el accionar estatal. Por un lado, se conmueve al ver a su abuelo llorar de felicidad. Por otro lado, enumera las políticas que les beneficiaron. La felicidad de su abuelo, pero también la Asignación Universal por Hijo y el Programa de Becas PROG.R.ES.AR, son argumentos que justifican su participación.

Ciro también recurre a los afectos como soporte para explicar su motivación. Su mamá funciona como un actante que enciende al miedo como emoción normativa. Illouz sostiene que la emoción no es acción, pero impulsa actos:

«(...) las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable, y es esa fusión lo que les confiere capacidad de impartir energía a la acción. Lo que hace que la emoción tenga esa 'energía' es el hecho de que siempre concierne al yo y a la relación del yo con otros situados culturalmente» (Illouz, 2007, pág. 15)

El miedo no lo imposibilita. Por el contrario, le aporta la adrenalina necesaria para involucrarse en política. No obstante, a pesar de este empujón, deslegitimar la autoridad materna fue un proceso extenso y costoso. Algo que logrará superar recién en el último año del secundario, etapa durante la cual su relato presenta un yo notablemente agenciado que logra autorregularse.

La motivación de Valentina y Giro no se define por identificación, sino por diferenciación. Una primera línea de análisis podría ser que su motor es discutir la matriz conceptual que sus familias proponen para definir la política, como si fuera rebeldía sin razón. No obstante, ambos jóvenes contextualizan sus trayectorias políticas volviendo a su infancia. Giro dice:

Crecí en un ambiente conservador. Una familia donde se usaban insultos homofóbicos como chiste, todos eran religiosos, todos eran cristianos católicos. Tuve una educación cristiana, fui obligado a bautizarme, a tomar la comunión. Quise interrumpir ese proceso, me obligaron a terminarlo (Ciro)

Mediante expresiones como “yo crecí con”, “crecí en un ambiente” adjudican a sus familias posturas rígidas y silenciamientos no sólo frente a la política, sino también ante el género y la sexualidad. La religiosidad de la familia de Giro y el machismo del papá de Valentina son el lugar donde sus relatos inician. Buscan explicar que sus trayectorias no son simples actos de rebeldía ante la autoridad familiar, sino más bien la conclusión afortunada frente a una crianza que no alojó sus diferencias. Esta articulación, resulta en una trayectoria antitética (Meccia, 2012) donde un pasado desafortunado, es compensado en el presente. Ante la incomprensión familiar y como veremos más adelante, encuentran en la política discursos más afectuosos para pensar sus orientaciones sexuales. Así logran presentar a su motivación política no como un capricho propio de adolecer, sino como una acción que inaugura otros mundos de vida posibles.

En este apartado identificamos a la familia como una primera motivación política. Los relatos muestran que experiencias comunicativas domésticas y anécdotas familiares, han dejado huella en estos jóvenes. Son discursos que funcionan como un otro significativo (Mead, 1972) que empuja al *self* a politizarse. Para elaborar sus relatos combinan diferentes libretos, priorizando la historia familiar y los consejos de sus allegados. A pesar de estas coincidencias, este tema es narrado de dos formas contrastantes.

Para explicar su motivación, algunos entrevistados desarrollan ejercicios de identificación con su familia. Se sienten parte de un linaje familiar y lo utilizan como clave interpretativa para pensar sus motivaciones. Sus abuelos, madres, padres, hermanos emergen como actantes clave. Estos personajes lograron transmitirles interés por la política. Los relatos priorizan las anécdotas familiares y las historias de militancia como recursos cognoscitivos. Además, suelen combinar estos libretos con la historia del país y discursos de diferentes movimientos sociales.

Otros entrevistados, explican su motivación diferenciándose de su familia. Entienden que sus trayectorias políticas fueron motivadas por un rechazo ante la hostilidad de los discursos familiares. En sus relatos, madres o padres funcionan como actantes normativos, que pretenden marcar los límites de lo decible sobre política. En oposición, actantes como un abuelo o una prima emergen en los relatos estimulando conmoción o interés. Discusiones familiares y recuerdos dolorosos son los principales recursos cognoscitivos que explican su motivación. Libretos que combinan con reflexiones sobre sus emociones y alusiones a sus primeros contactos con la política.

2. Rugen como los vientos cuando les meten al oído sotanas y regimientos

Las demandas tradicionales del movimiento secundario argentino motivan trayectorias políticas

La influencia familiar como motivación política suele surgir al inicio de los relatos. No obstante, este tema no define todas las entrevistas. A lo largo de sus trayectorias, los entrevistados también descubren demandas que presentan como un segundo tema o tipo de motivación. En las primeras páginas del capítulo, se expuso que este tema incluye al menos dos tipos de demandas: causas históricas del movimiento secundario argentino, el género y la sexualidad.

Chocar con diferentes reclamos, activa tanto un deseo de transformación, como el surgimiento de

grupos. Es decir, se perciben responsables de intervenir y además producen y reproducen discursos que homologan situaciones individuales construyendo causas comunes. Comencemos por las demandas del movimiento secundario argentino.

Para definir sus motivaciones, algunos jóvenes aluden a la agenda tradicional del movimiento de estudiantes secundarios en Argentina (Larrondo y Núñez, 2021). Este sujeto político les provee una identidad colectiva y recursos cognoscitivos desde los cuales relatan demandas escolares que los motivaron. Dentro de este eje temático, sus motivaciones pueden agruparse en: (2.a) calidad educativa; (2.b) episodios de la historia argentina.

2.a. Calidad educativa como motivación de trayectorias políticas

El movimiento de estudiantes secundarios argentino funciona como una clave cognitiva desde la cual explican que mejorar la calidad educativa y atender los derechos estudiantiles los motivó durante determinadas etapas de sus trayectorias. Identificar una problemática escolar, conocer a otros estudiantes que pasan lo mismo y tomar la decisión de activar políticamente para transformar dicha situación, está lejos de ser un proceso lineal.

Me motivaba desde el lado de no competir con el resto de las agrupaciones, como decir “estamos acá, no para medirnos, ni compararnos con los otros”, sino para realmente hacer algo por los estudiantes” (...) siempre pensando “yo sé que no me va a terminar consumiendo la agrupación”, porque todavía ese miedo estaba presente (Ciro)

(...) papel higiénico en los baños, (...) también la parte de apoyo estudiantil, qué hacer con las personas que les cuestan ciertas materias, plantear espacios de cooperación mutua, áreas dónde estudiantes que sean mayores puedan ayudar a alumnos de años menores, ese tipo de cosas (Ciro)

Yo creo que la motivación principal de defender mis derechos y defender los derechos de los estudiantes. Esa esencia sigue. Creo que no cambió. Si bien antes, (...) capaz me costaba identificarla, por justamente ese temor y distanciamiento que decidía tener con la política y tuve que ir rompiendo con el tiempo (Ciro)

Este año la escuela se ha sumado a los reclamos por el desfinanciamiento. Al depender del financiamiento nacional, estamos anexos a la FIQ, el desfinanciamiento también fue para nosotros (Ciro)

Ciro inicia comparando dos posibles motivaciones. Por un lado, competir para ganar elecciones es un incentivo que identifica en las listas opositoras a la suya. Evalúa esto negativamente, como un objetivo espurio, simple medida entre fuerzas políticas. Por otro lado, mejorar la experiencia de los estudiantes es una motivación noble (no obstante, más adelante veremos cómo él también desarrolla un deseo

5. Motivaciones políticas

por ganar las elecciones). Se percibe responsable de ocuparse desde el papel higiénico hasta el desfinanciamiento que el gobierno de Javier Milei aplicó sobre las universidades públicas (situación que también afectó a las escuelas medias preuniversitarias de la UNL).

Para narrar esta etapa, recupera un libreto propio del movimiento de estudiantes secundarios, cuyo pilar es el derecho a la educación. Desde este guion, argumenta que el sufrimiento de los estudiantes es producto de una injusticia que desequilibra la balanza de la libertad y la igualdad y esto se soluciona garantizando derechos. La idea de defender el derecho a la educación le permite resumir los diversos asuntos que le preocupaban.

No obstante, este es un ejercicio de síntesis que realiza en retrospectiva, cuando poco a poco logra superar el temor que sentía hacia la política. Su madre es un actante muy presente también durante esta etapa. Esa voz emerge constantemente en forma de advertencia que regula su impulso: “la política te va a consumir, no te metas ahí”. Pero la fuerza de su motivación es tirada por otro actante: “hay que hacer algo por los estudiantes”. De modo que, el libreto del movimiento secundario es combinado con reflexiones íntimas sobre sus emociones. En sintonía, varios relatos enuncian motivaciones poniendo el acento sobre los problemas que implica el ser estudiantes secundarios:

E: ¿Qué te empujaba a estar en La Cámpora?

B: (...) dar la lucha que teníamos que dar. Concretizar. Ya sea el Boleto Estudiantil, la lucha por la participación política... lo que fuese (Bautista)

E:  Qu  motivación te empujaba?

B: Un sinfín de cosas, el boleto educativo, todo lo que trabajamos por eso, que otros pibes tengan la posibilidad de acceder al boleto gratuito y que eso asegure su real acceso al derecho a la educación, la verdad que te pone feliz, te reconforta. Toda lucha vale, toda participación vale (Bautista)

(...) en Santa Fe el problema que tenemos es que no hay Centros de Estudiantes. No porque los pibes no quieran, sino porque no lo permiten. Te meten un millón de trabas. Teníamos una organización fuerte, milit bamos en el MESO (Bautista)

Bautista inicia su relato aludiendo a la tradición familiar como motor que activa su trayectoria. Sin embargo, ya militando en el Espacio de Secundarios de La Cámpora, sus motivaciones cambian. Durante esta etapa, alude a garantizar el derecho a la educación y fortalecer la participación. Lo motivan cuestiones como el Boleto Educativo, crear centros de estudiantes en las escuelas de gestión privada como la suya, que carecen de ese órgano de representación, o aprobar el Voto Joven en la provincia de Santa Fe.

Bautista cursó desde el jardín maternal hasta finalizar la secundaria en Sagrado Corazón de Jesús, una escuela privada perteneciente a la Congregación de Hermanas Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús. Desde el primer año de secundaria se organizó junto a sus compañeros de curso para crear un centro de estudiantes. Por fuera de la escuela Bautista -junto a Valentina, Facundo y otros jóvenes- impulsó la organización del MESO (Movimiento de Estudiantxs Secundarixs Organizadxs). El MESO fue una

Matías Sbodio

experiencia política santafesina que se extendió entre 2016-2018 y nucleaba a estudiantes secundarios de diferentes colegios de la ciudad²⁶.

Bautista alude a “los pibes” para referir al estudiantado, se siente responsable de ayudar a este actante. Nuevamente vemos una combinación del libreto del movimiento secundario con reflexiones sobre sus emociones. En su relato, los derechos estudiantiles se cruzan con la felicidad por la aprobación del Boleto Educativo Gratuito. Lo entiende como un logro de su generación²⁷ que lo reconforta luego de años de lucha. En este sentido, no sólo las demandas, sino también el potencial transformador del movimiento secundario resulta en motivación. Por su parte, Valentina relata:

Entré al Industrial y me di cuenta de que había otro mundo. Yo decía: “No puede ser que sea así siempre” [como en la primaria]. De a poquito se fue despertando mi interés por la política. En primero un chico me hablaba de política, del centro de estudiantes, de derechos estudiantiles (...) me fui al MES (Valentina)

Veía faltas en la escuela. Discriminación y falta de oportunidades. Acceso a becas de comedor, de colectivo. Veía lo caro que es ser estudiante del Industrial. Empecé a encontrarme con otras personas que eran como yo, no tenían una situación económica como para tirar manteca al techo. Empecé a ver que mi problema no era sólo mío, era colectivo. Me desperté y dije: “hay que hacer algo” (Valentina)

Valentina cursó la primaria en una escuela privada católica, donde sufrió numerosas situaciones de discriminación. Sus compañeras provenientes de familias adineradas no la integraron. Luego, asistió a una escuela técnica pública, donde tuvo que enfrentar los costos de materiales (láminas, lápices especiales, tablero) y almuerzo (por el doble turno de cursado). Si bien en ambas instituciones atravesó necesidades económicas, el inicio de la escuela secundaria lo significa como un cambio. Esta etapa de su trayectoria se inaugura con una epifanía:

«Las epifanías son momentos interaccionales y experiencias que dejan marcas en la vida de una persona. En las mismas, se pone de manifiesto el carácter de la persona. Con frecuencia, constituyen momentos de crisis. Alteran la estructura fundamental de significado. Sus efectos pueden ser positivos o negativos. (...) El significado de estas experiencias siempre se da retrospectivamente, a medida que son revividas y re-experimentadas en las historias que las personas cuentan sobre lo que les sucedió» (Denzin, 1989, págs. 70-71, traducción propia)

Una biografía presenta una epifanía cuando un proceso o evento adquiere protagonismo. Quien narra, entiende que su yo presente no se puede explicar sin nombrar esa transición significativa. Una epifanía es un pilar sobre el cual se apoya la historia, una dimensión condicional del relato -si no hubiera pasado esto, yo no sería quién soy-. Para Valentina, esta etapa motivacional no se hubiera activado si su

²⁶ Ver nota anterior sobre el MESO.

²⁷ Durante 2020, el entonces Gobernador Omar Perotti crea por decreto el Boleto Educativo Gratuito. Política que comienza a funcionar durante 2021 a nivel provincial y se transforma en ley en diciembre de 2024 bajo el gobierno de Maximiliano Pullaro.

5. Motivaciones políticas

compañero no le hubiese facilitado la idea de derechos estudiantiles como clave para reinterpretar su propia historia durante la primaria.

Relata que ingresar al secundario cambió su forma de percibir su historia y su identidad, activando su motivación política. Para ella, el secundario fue “descubrir un mundo nuevo”; escuchar hablar de derechos lo describe como un despertar que motivó su interés. Es interesante esta diferenciación tácita que organiza su relato: antes estaba dormida, creía que estaba sola. Luego conocí los derechos estudiantiles y me desperté. A partir de allí, su relato utiliza la matriz discursiva del movimiento secundario. Éste es un recurso cognoscitivo que está a su alcance y lo presenta como una manifestación de verdad que la motiva a militar, algo que estaba allí y no podía ver.

Durante esta epifanía, Valentina incorpora nuevas formas de pensar su realidad económica y escolar que le hacen justicia a su vida vivida *-life lived-* (Denzin, 1989; Meccia, 2020). Estos nuevos recursos cognoscitivos le permiten relocalizar su *yo* y modificar su forma de significar su pasado *-life experienced-*. Sus dificultades económicas, ahora son comprendidas en clave colectiva. Ya no es un problema individual que la aleja del grupo. Ahora entiende que hay muchos jóvenes como ella, junto a quienes construye una identidad colectiva.

Luchar por los derechos estudiantiles es una motivación que se activa luego de esta revelación y relocalización del yo: “Me desperté y dije: hay que hacer algo”. Entiende que si no hubiera accedido a la identidad colectiva y demandas del movimiento secundario, probablemente no se hubiera despertado o sentido motivada por la política. No obstante, Valentina confirma que logra resonar con este discurso porque recuerda su vida durante la escuela primaria. Así comienza a militar por becas para estudiantes en el Movimiento de Estudiantes Secundarios (organización de su colegio que luego se disolvió).

En este sentido, por un lado, las identidades son auto-narraciones condicionadas por las identidades colectivas a las que tenemos acceso. Por otro lado, si bien las identidades colectivas condicionan las individuales, también los individuos les dan sentido con sus relatos, nutriendo la constitución de identidades colectivas donde resuenen sus vivencias, identidades que les permitan pensarse.

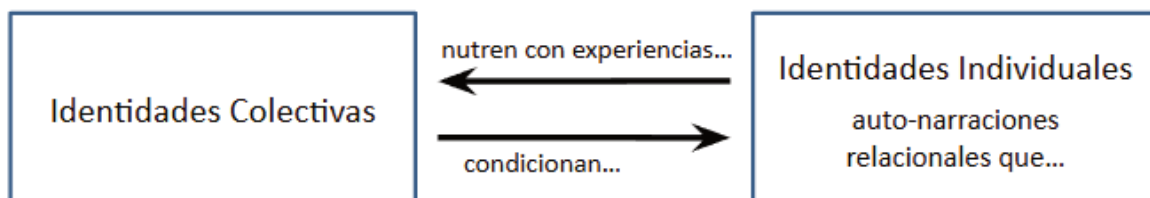


Gráfico 1: Elaboración propia.

Al comienzo de este apartado se expuso que las demandas tradicionales del movimiento secundario argentino motivaron algunas etapas de las trayectorias políticas de estos jóvenes. Asuntos como la participación política, el presupuesto educativo, el Boleto Educativo Gratuito o las becas para estudiantes fueron preocupaciones que activaron su motivación. Para aludir a estas demandas combinan la matriz discursiva del movimiento de estudiantes secundarios argentino con reflexiones sobre su intimidad emocional. El derecho a la educación es el paraguas cognitivo predominante. Los estudiantes o “pibes” son el actante a representar que empuja el relato de la motivación y habilita el surgimiento de identidades colectivas.

2.b. Episodios de la historia argentina como motivación de trayectorias políticas

Estos jóvenes también encuentran motivos para accionar políticamente en la historia argentina. Si bien, algunas entrevistas aluden a la crisis del 2001 como un suceso que les impulsó a participar, la motivación más recurrente -y que se tradujo en acciones colectivas- es el rechazo a la última dictadura cívico-militar argentina. Este es otro de los temas tradicionales de la agenda del movimiento de estudiantes secundarios. Los jóvenes entrevistados relatan este tópico de diferentes maneras. Valentina y Facundo refieren a *La noche de los Lápices*²⁸, suceso que vinculan con su lucha por el Boleto Educativo Gratuito:

El MESO luchaba por el boleto educativo gratuito conmemorando a los estudiantes de La Noche de los Lápices. Tomábamos esa fuerza. Mirábamos películas y creíamos que era el camino. No por capricho, porque eso era un verdadero acceso a educación (Valentina)

(...) el primer acercamiento que tuve con la dictadura fue por Quimera. Me dijeron: “es el 24 de marzo, hay que hacer una intervención”. Y yo les dije: “¿Qué es esto?”. En la escuela no te hablan de la dictadura (Valentina)

La noche de los lápices me hizo pensar que esos pibes y pibas que luchaban por el boleto y fueron secuestrados y desaparecidos, tenían mi edad e ideas parecidas a las que estaba empezando a sostener y que militaba con mis compañeros (Facundo)

²⁸ La Noche de los Lápices refiere al secuestro y asesinato de estudiantes secundarios que luchaban por el boleto estudiantil, ocurrido en La Plata, el 16 de septiembre de 1976 y en los días posteriores.

5. Motivaciones políticas

Facundo y Valentina, se sienten motivados por los jóvenes de La noche los Lápices, un actante heroico que inspira sus trayectorias. La politización de la dimensión estudiantil es inmediata. Los recursos cognoscitivos para construir su motivación estaban al alcance de la mano. El cine y sus compañeros de militancia les proveen plataformas discursivas para relatar su motivación.

Vimos qué durante su trayectoria, Valentina se preocupó por la permanencia estudiantil y el acceso a la educación, causas que la empujaron a percibirse parte de un estudiantado que reclama derechos. Ahora, también construye un nosotros junto a jóvenes de su misma edad, pero de otra generación: las víctimas de La Noche de los Lápices. Su expectativa sobre el sistema educativo —“la escuela debería hablar de esto”— evidencia un yo que confronta con las voces de sus docentes. En oposición, vuelve a adoptar claves interpretativas del movimiento secundario que incorpora gracias a sus compañeros. Facundo construye un puente narrativo desde el pasado para identificarse. Quiere mostrar que la lucha de los jóvenes secundarios argentinos, a lo largo de la historia, es una sola: “yo soy como ellos”. Esta historia funciona como una motivación, inspirando su presente.

Por su parte, Bautista resume sus diversas motivaciones políticas aludiendo indirectamente a la frase “la patria es el otro”. En este caso, sus recursos provienen de la plataforma discursiva kirchnerista, que ha incorporado militando en La Cámpora. Para él, ayudar al otro opera como una vocación que le permite identificarse con un sujeto político del pasado, los montoneros:

A nosotros nos mueve la causa social, no nos mueve otra cosa (...). Si es para ayudar a otra persona, sea el espacio que sea, vamos a estar. Queríamos romper esa división grande entre la política y los espacios eclesiásticos. Compañeros de antes lo habían roto. Los compañeros montoneros eran compañeros peronistas católicos, iban a militar con el sacerdote al lado (...) Los directores nos decían: “cuando los vi, no sé qué hacían, porque ustedes no concuerdan para nada con nosotros”. Yo pensaba “acá hay una intención de dividir”. Yo le respondí que era un espacio de ayuda para el otro y que si esa era la cuestión yo iba a estar ahí. A mí me interesaba ayudar al otro, no importa si era de la iglesia o si era de la política o del espacio que fuese (Bautista)

Recordemos que Bautista asistió a la escuela secundaria Sagrado Corazón de Jesús, a sus 15 años ya era referente del Espacio Secundarios de La Cámpora Santa Fe, integraba el MESO y la Mesa Nacional de Secundarios de La Cámpora. En paralelo comienza a participar de un voluntariado para jóvenes organizado por su colegio: junto a un compañero de militancia, dictan talleres de inglés en el Hogar de Niñas y Adolescentes Santa Magdalena, dependiente de la misma congregación. Tarea similar desarrollaban desde La Cámpora los fines de semana, dando ayuda escolar en barrios de la ciudad. Bautista duda del voluntariado y se pregunta “¿ayudar al otro es la verdadera intención?” En su relato, la iglesia católica resulta un actante que constantemente le presenta desafíos. Durante el secundario no desperdició oportunidad para frontalizar con esta entidad y en su entrevista denuncia diversas prácticas como:

(...) la institución lo permite [al bullying], porque de esa forma son tus pares los que te van moldeando hacia lo que ellos quieren que seas. Son prácticas que respaldan porque las necesitan para que vos sigas en el camino de la heteronormatividad (...) El efecto del bullying es el miedo. Miedo a no poder lograr cosas. Pensás que tu orientación sexual va a ser determinante para los objetivos que tengas en tu vida. Ayudan a que creas que sos un enfermo y si no cumplís sus mandatos no vas a poder lograr nada en la vida (Bautista)

Matías Sbodio

[Para ser docente] El requisito era estar casado por iglesia, tener familia tipo. Cuando elegían al personal sabían a quién contratar, porque sabían qué querían que se enseñara. Podrías llegar a tener un profesor piola o aliado reemplazante, pero una o dos clases y se enteraban, no lo llamaban más (Bautista)

Si bien estos recortes no aluden a su motivación, permiten comprender la cita en la que Bautista dudaba de las verdaderas intenciones del voluntariado. En esta escuela, visibilizar una identidad LGBT+ es tarea de valientes, hay que animarse. Se quiere presentar como un narrador honrado y objetiva a sus directivos: “ellos quieren dividir, no les interesa ayudar”. En esta clave, sumarse al voluntariado es otro acto irreverente. Quiere derribar los prejuicios de sus directivos y disputar el monopolio de la vocación de servicio. Entre líneas, quiere ponerlos en jaque y preguntarles “¿Cuál es realmente su interés? A nosotros nos motiva ayudar al otro ¿Y a ustedes?”

Para relatar su motivación, se identifica con los montoneros, aludiendo a la historia compartida entre el peronismo y ciertos sectores de la Iglesia Católica. Bautista quiere dejar en claro que ayudar al otro no es algo que aprendió en la escuela; ahí no quieren ayudar, quieren romper. El respeto por el otro se lo enseñó La Cámpora, justificando su identidad e interés por participar. Por  ltimo, Teo refiere a las desapariciones acontecidas en la dictadura como su motivación y relata:

E:  Por qué decías que te motivó la dictadura?

T: (...) la dictadura me duele. Ni lo viví. Yo nací en 2006. Pero, del lado de la empatía. Ver gente que s  perdió a personas que querían, incluso acá. Uno piensa que la dictadura pas  más en Buenos Aires. Pero no, pasó en todos lados. Acá en Santa Fe, gente que yo conocí que sufrieron la dictadura y a mí me duele porque lucharon mucho por eso (Teo)

A diferencia de Zoe -que recurre a su historia familiar para relatar el t pico dictadura-, Teo, se reconoce distante de estos sucesos. Est n por fuera de su vida vivida (*life lived*). Esto no quita que elija incluirlos en su relato para explicar sus motivaciones políticas. Para narrar esta motivación reflexiona en términos afectivos. Alude al dolor y a la *empatía* para mostrar que si bien no los vivió, s  constituyen los sentidos que otorga a su vida (vida experimentada-*life experienced*-) (Denzin, 1989). Por un lado, esto evidencia la capacidad creativa de los narradores, que ponen en relación significativa sucesos y discursos para explicarse (Bruner, 2004, Delory-Momberger, 2009). Por otro lado, vemos la relevancia de la dimensión afectiva como materia prima identitaria.

Respecto de la empatía se pueden exponer dos teorías: (1) es un fenómeno de naturaleza emocional, un sentimiento vicario, instintivo (Muñoz Zapata & Chaves Castaño, 2013), una reacción afectiva automática frente a la experiencia del otro; (2) definirla como un proceso metacognitivo, la empatía es susceptible de ser aprendida a lo largo de la vida, refiere a la capacidad de inferir estados mentales de un otro. Requiere *flexibilidad cognitiva*, la capacidad de definir una situación desde diferentes puntos de vista, no sólo el propio, comprendiendo primero que experiencias de vida diferentes hacen que cada persona desarrolle reacciones disímiles frente a una misma situación.

No obstante, la empatía no sólo es afectos e inferencias, sino prácticas: «(...) la conciencia empática de malestar (dolor, angustia) en otros debería derivar en acciones dirigidas a modificar su situación, es decir debería derivar en la ayuda solidaria (...)» (López, Ar n Filippetti, & Richaud, 2014, pág. 43). Teo narra un proceso empático, avalando la segunda perspectiva teórica. Siente propio el sentir ajeno

5. Motivaciones políticas

y no se detiene allí, completa el tercer elemento empático colaborando con acciones. Su *yo* es flexible, dispuesto a ponerse en otros zapatos y emprender acciones transformadoras.

En este apartado vimos que la última dictadura cívico-militar argentina, asunto tradicional de la agenda del movimiento secundario, también funciona como motivación política. Los jóvenes entrevistados, se sirven de diferentes recursos para relatar esta motivación. Primero, vimos cómo mezclan recursos cognoscitivos cinematográficos con ideales políticos, presentando a los jóvenes de La Noche de los Lápices como un actante heroico que motiva su lucha por el BEG. Segundo, vimos cómo elementos de la matriz kirchnerista le permiten a Bautista identificarse con los montoneros, un actante que también motiva su militancia. Tercero, nuevamente destaca el uso de emociones para explicar motivaciones. Vimos como Teo recurre a la empatía como ejercicio de flexibilización cognitiva, para enunciar su motivación.

3. ¡En esos balcones, son todos maricones!

El género y la sexualidad motivan trayectorias políticas

Ya vimos cómo los entrevistados narran su motivación aludiendo a demandas de la agenda tradicional del movimiento de estudiantes secundarios argentino. Estas luchas eran compartidas junto a compañeros heterosexuales. Es de esperar que nuestro grupo de entrevistados LGBT+ presente particularidades. En las entrevistas también definen como motivación política demandas basadas en el género y la sexualidad. Las agendas del feminismo y del movimiento LGBT+ son discursivamente articuladas como motivación para accionar políticamente dentro de la escuela. Algunos de los subtemas que permiten construir al género y la sexualidad como tema representativo de sus motivaciones son: el uso del lenguaje inclusivo en trabajos prácticos y exámenes, modificación de uniformes y baños binarios, respeto de pronombres y nombres autopercebidos por parte de docentes y directivos, toxicidad y violencia de género en vínculos sexo-afectivos adolescentes.

En otros casos, demandas como el aborto o el cupo laboral trans son simplemente replicadas. Estas causas motivadoras no los agrupan con jóvenes de su misma edad. Más bien, aluden a experiencias y emociones que les vinculan con otras personas LGBT+ o con el colectivo de mujeres, independientemente de su edad. Veremos que, para algunos entrevistados, encontrarse con estas demandas implicó transformaciones identitarias, cruces entre su sexualidad y su identidad política, con elevados costos emocionales. Facundo relata:

Matías Sbodio

A principio de 2015, en el Kinder, queríamos hablar del aborto y llamaron a un grupo de Socorristas (...). No nos dijeron cosas fuertes, ni nada que nos traume. Nos hablaron de la decisión del propio cuerpo y qué cosas iban a cambiar con la ley. A los que empatizamos con la causa, nos dieron unos pañuelos verdes (Facundo)

(...) pre 2015, se estaba gestando un movimiento que después iba a estallar. Nuestra coordinadora, la profe, nos pregunta: ¿de qué temas quieren hablar? Nosotros les dijimos: “de sexualidad y de ESI”. Años 2012, 2013, tenía 11, 12 años (Facundo)

Entre 2015 y 2019 Facundo asistió a la Escuela Provincial de Artes Visuales ‘Prof. Juan Mantovani’. Desde 2012, participaba del Kinder Club que depende de la Asociación Cultural y Deportiva ‘I.L. Peretz’; institución de raíces judeo-progresistas fundada en 1912, espacio para niños/as y adolescentes, que incluye actividades lúdico-educativas, con foco en derechos humanos. Para aludir a sus motivaciones, Facundo combina el discurso feminista con reflexiones sobre su generación, se siente parte de ese “movimiento que después iba a estallar”. Las emociones también juegan un rol, entiende que el aborto se transformó en una motivación porque comprendió los argumentos socorristas, pero también porque “empatizó con la causa”.

Poco a poco se empapa de las demandas feministas y acaba construyendo una identidad colectiva. Esta etiqueta lo acompaña durante el inicio de su trayectoria política. Ahora, temas como la violencia de género o la ESI también son reclamos suyos. No obstante, continúa:

No identificaba el ser trolo con algo que condicionara mi vida. No lo tapaba. Pero había una cuestión mía, no tomaba esa bandera ni salía al mundo a decir “¡Soy trolo! ¡Los derechos de las personas gay!” (Facundo)

Pude identificarme como gay, pero primero me llegó el feminismo. (...) desigualdad de género, violencia contra las mujeres y aborto. Empatiqué con eso. Agarré esas causas. Era más fácil sostener causas que no me interpelaban tanto. Después me iba a dar cuenta, si bien estaba bueno bancar, lo que tenía que ver conmigo eran otras cosas (Facundo)

En retrospectiva Facundo hace autocrítica. Cuestiona sus motivaciones pasadas. Entiende que su identidad sexual ponía en jaque su motivación política. Se pregunta “¿Por qué no me motivaban los derechos de las personas gays? ¿Por qué no tomaba esas banderas?” Utiliza “pero”, una conjunción adversativa, marcando distancia entre su identidad sexual “pude identificarme gay” y la identidad política adquirida “me llegó el feminismo”. Auspiciando una transformación, afirma que si bien las causas feministas lo motivaron, no lo afectaban: “lo que tenía que ver conmigo eran otras cosas”.

Reconoce que pudo identificarse gay, pero lo importante es lo que no pudo. Siente que adeuda algo, entiende que se quedó a medio camino entre la verbalización de lo personal (salir del closet) y la problematización de dicha intimidad. El feminismo es presentado como una fuerza que aparece sin buscarla, simplemente “me llegó”, como si cayera del cielo. Quizás, la popularización de los debates de género permitió que los discursos y la identidad colectiva feminista fuera rápidamente adoptada por jóvenes como Facundo. Por su parte, para encontrar su *verdadera* motivación, iba a tener que buscar un poco más:

5. Motivaciones políticas

(...) conozco a los chicos de “El Orgullo”. Ahí empiezo a reconocer algo: todo bien con el feminismo, pero yo formo parte de un colectivo, de una comunidad ¿Por qué existe una comunidad? Porque hay personas con los mismos problemas. Empiezo a tener referencias, chabones gays más grandes que estaban comprometidos con derechos (...) Reconocer que había otros como yo que vivían esas violencias, una violencia estructurada. En ese taller empecé a reconocer (Facundo)

Luego de ese taller experimenta una epifanía. Atraviesa un proceso de afirmación del *yo*—“yo formo parte de un colectivo”— y cambian sus motivaciones. El caso de Facundo es similar a la transformación que experimentó Valentina, cuando descubre que sus compañeros tampoco podían afrontar los gastos de la escuela y las demandas del movimiento secundario se vuelven su motivación. Para Facundo, los militantes LGBT+ no son un actante que “le llega” como si cayera desde arriba, más bien es un espejo a la altura de su mirada, donde refleja su propia historia. Comienza a reconocerse en otros militantes LGBT+, se vuelven sus referentes. Se identifica en sus historias. En simultáneo, incorpora el repertorio discursivo de la diversidad sexogenérica, como nueva clave para interpretar el mundo y recurso cognoscitivo para narrar.

Estos procesos de despertar -como decía Valentina- o reconocerse -como dice Facundo-, transforman su autopercepción y les proveen nuevos significados para pensar el mundo. Los criterios que determinan qué los conmueve y motiva a participar políticamente, pasan a estar relacionados con su nueva identidad colectiva y matriz discursiva.

Se empieza a visibilizar dentro del feminismo que chabones cis no tenían que levantar banderas, que nuestro rol era otro. (...) yo empiezo a tener este debate: si bien soy un chabon cis, mi vivencia no es la misma que la de un chabon cis hetero (Facundo)

Para mí era mucho más fácil empatizar con causas externas. Lo que tiene el activismo por la diversidad sexual es que primero hay que hacer un viaje personal. Te tenés que identificar vos y reconocer que tus vivencias fueron terribles. Ahí te podés reconocer como colectivo, empezás a militar. Pero las respuestas a tu activismo, contesta con cuestiones que ya no duelen porque son injustas, sino que van directas a vos (Facundo)

Luego de identificar un punto de viraje, el desafío es “(...) llegar a comprender qué llevó a tal persona a adoptar ese cambio, en esa particular situación social y en ese particular momento” (Kornblit, 2004). Para dar cuenta de este cambio en las demandas que lo motivaron, Facundo ofrece dos explicaciones que combinan análisis de la coyuntura política con reflexiones sobre sus emociones.

Primero identifica transformaciones en el sujeto feminista. El fenómeno Ni Una Menos y la campaña por el aborto popularizaron al feminismo entre jóvenes y adolescentes. Quizás, el pico del ciclo de protestas rigidizó las fronteras identitarias del movimiento. La base se agranda y muchas mujeres jóvenes se identifican feministas, pero no se universaliza. Facundo percibe que no se puede andar falto de papeles. Serán necesarias credenciales para arrobarse feminista. En parte, él se siente silenciado por la difusa presión social feminista, le están indicando que su lugar político ya no es ese. Si bien se aleja de la identidad feminista, primero anuncia que sus vivencias no pueden ser homologadas a las de un varón heterosexual, como reclamando que no lo metan en la misma bolsa.

Matías Sbodio

Segundo, entiende que reconocerse como militante LGBT+ no era fácil. Incorporar la matriz discursiva de la diversidad sexogenérica, lo obligó a repensar sus propias vivencias. A medida que lo personal se politiza, el conflicto se vuelve más próximo, elevando los costos emocionales y sociales de asumir identidades colectivas. Facundo afirma “las respuestas a tu activismo van directas a vos”. Salir del confort de no ser la víctima es incomodarse con preguntas como: ¿Por qué sufro? ¿Hay otros que viven lo mismo? ¿A dónde están? ¿Hay solución? No obstante, se aprecia que el impacto de la epifanía es positivo, lo reposiciona. Ya no es un interlocutor de injusticias ajenas, tiene voz propia. Ahora lo motivan demandas que sí lo afectan. Veamos el caso de Bautista:

E: ¿Cuáles eran las causas que te motivaban?

B: En 2017 y 2018 la militancia fue más de género, más de diversidad, se vuelve más que nada eso. (...) El tema del aborto. Son debates que llevan a la participación de los pibes. Capaz que compañeras que antes tenían cero interés en la política, no era algo que realmente las llamaba, cuando se dio la cuestión del aborto, debatían, se empezaron a inmiscuir (...)

E: ¿Qué te motivaba a vos en particular?

B: Gran pregunta, la verdad que... me llamaba la idea de construir algo distinto, (...) se empezó a debatir lo del aborto y era algo que nos llevaba a participar (Bautista)

Durante las entrevistas Bautista tendía a responder las preguntas en primera persona del plural, mezclando su biografía con el movimiento de estudiantes secundarios en términos amplios. Quizás evadiendo hablar sobre su historia personal, quizás inscribiéndose como paradigma de una generación. Bautista inició su trayectoria política motivado por la tradición familiar y continuó convocado por el trabajo territorial y la lucha por el Boleto Educativo Gratuito. Describe al aborto como otra causa que lo impulsó a activar políticamente. Este espíritu por construir algo distinto convive con un silenciamiento. Son elevados los costos sociales de visibilizar la orientación sexual. Bautista se esmera en explicar por qué reivindicaba demandas del movimiento LGBT+:

[En mi escuela] Eran muchos compañeros LGBT, pocos se animaban a salir del closet. Incluso yo. Realmente pude decir mi orientación sexual cuando salí del colegio (Bautista)

[En mi escuela católica] Era todo un combo que te llevaba a que te reprimas. Comentarios de docentes, de tus compañeros, desde que tenés uso de razón te enseñan, te trabajan con que la familia tipo es esto, no se puede salir de esa estructura. Todo te va formando y te va haciendo un constante deber ser. Al final te das cuenta de que no podés cumplir con eso y una de las grandes frustraciones es no poder cumplir con ese deber ser que ellos quieren de vos. Pero, es hasta que uno se da cuenta de que uno no tiene que cumplir con lo que el otro quiere que seas. Realmente, uno se tiene que construir a sí mismo con lo que uno quiere ser (Bautista)

(...) yo apenas me sumo a militar, pensaba que una persona homosexual no tenía lugar en la política. Creía que tu carrera política estaba acabada. Era un miedo que surge viendo la realidad. Son muy pocos los compañeros que están ocupando lugares institucionales y se reconocen gay, putos. (...) falta de representación (Bautista)

5. Motivaciones políticas

Para Bautista, sus compañeros y docentes son un coro de voces internalizadas a lo largo de los años, que le informa sobre el deber ser. Las nociones “heterosexualidad” y “familia tipo” operan como estrategias de estabilización pedagógica (Planella & Pie, Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas, 2012) definiendo a la diversidad sexogenérica como exterior constitutivo e ilegítimo de lo normal. También describe prácticas de hostigamiento perpetradas por compañeros y avaladas por docentes. La institución escolar (su cultura compuesta por discursos, prácticas y actores) no le provee elementos representativos para comprenderse desde el deseo (Meccia, 2020). En su lugar, accede fácilmente a emociones como el miedo y la frustración.

En paralelo, tampoco se siente del todo seguro en el ámbito político. Le generaba miedo que su carrera política se viera obstaculizada por la visibilización de su orientación sexual. Quizás esto explica por qué salió del closet finalizada la escuela secundaria. La construcción identitaria resulta un desafío cuando portamos características estigmatizadas por el entorno.

Anteriormente, se afirmó que existe un vínculo recíproco entre identidades colectivas e individuales. Ahora, podemos agregar que la construcción identitaria es un fenómeno relacional que implica tanto reconocerse *en*, como el reconocimiento *de* otros individuos, grupos o discursos. Recibir o no el aval de un par o de la familia, identificarse con un personaje en televisión o no hallarnos en la pantalla, sentirse contenido o excluido por un discurso institucional son claves que legitiman o estigmatizan la construcción de identidades individuales y colectivas.

Para Bautista, la escuela representa una institución a disputar, que sólo le provee representaciones injustas, dificultando la construcción de su identidad sexual. En paralelo, en su espacio de militancia descubre recursos cognoscitivos que le aportan afecto, fortalecen su *yo* y legitiman su identidad:

E: ¿Cuándo empezaste a aceptar tu sexualidad todavía estabas en la agrupación?

B: Se dio en conjunto, todos estos talleres de formación que se trabajaban desde el Espacio de Género, que en su momento estaba Juampi, yo con él charle un montón de veces, me ayudaron un montón a ir aceptando (...) (Bautista)

B: Fue un espacio que realmente me permitió abrirme y repensar cuestiones. Por lo menos, cuando yo digo “¿algo que me tengo que llevar a nivel personal?”, es eso, un espacio que me haya permitido aceptar quién soy.

E: ¿Si no hubieses estado militando crees que hubiera sido de otra forma?

B: La verdad que no sé. Fue la organización la que me insertó en otro contexto que me posibilitaba replantear estas cuestiones. El hecho de tener compañeros que estén discutiendo sobre diversidad, sobre género y ver compañeros que estaban participando en la política y que eran gays y aun así participaban me hizo cambiar mucho de idea (...) Uno de los compañeros que yo siempre escuché mucho y la verdad que lo aprecio es Juampi. Él estaba a cargo del Espacio de Diversidad. Ver cómo vivía su sexualidad, su vida, totalmente libre, fuera de todo estereotipo, no sé, me dio la posibilidad a mí de pensarme. (...) me ayudó a reconocer y aceptar mi orientación sexual que yo la tenía encerrada, no era algo que me interesaba ni le daba atención y tampoco era algo que quería reconocer (Bautista)

E: ¿Cuándo pudiste dejar de sentir esas presiones, cambiaron tus motivaciones políticas?

B: Yo siento que cuando uno entiende la cuestión de género y se sumerge en la cuestión de género y LGBT, siento que ve la política desde otra perspectiva y a la hora de analizar las políticas les da otra perspectiva (Bautista)

Bautista fue referente del Espacio Secundarios de La Cámpora, y comienza a asistir a talleres del Espacio de Género de su organización. Así forja amistad con Juampi, otro varón gay militante. Al incorporar “la cuestión de género y LGBT” como nuevo recurso cognoscitivo, entiende que pudo “reconocerse y aceptarse”. No sólo se modifica su forma de auto-identificarse. Estas nuevas claves le sirven para construir su *self* y para determinar criterios de prioridad sobre sus motivaciones.

Sobre el final de su trayectoria, Bautista ajusta su autoconciencia, definiendo a su orientación sexual como una nueva motivación política. Similar a Facundo, esto requirió un proceso de introspección que lo redefinió también como sujeto político: tuvo que asumirse víctima. Si bien liberador, politizar su identidad no implica derribar su miedo inicial, sino confirmarlo. Él sabe que las personas LGBT+ no suelen acceder a espacios de representación, pero ahora está dispuesto a pensarse como una víctima más de esta realidad. Ahora es otro militante gay con dificultades para progresar en política. Más adelante veremos cómo esto trunca su trayectoria.

Facundo y Bautista se identifican con los militantes LGBT+: “había otros que vivían *las mismas* violencias”. En sus relatos, este actante ayuda a re-conocer al *self*. La palabra “reconocer” es utilizada constantemente por ambos y puede adquirir un doble sentido. Por un lado, reconocer como volver a conocer al *self* luego de un cambio significativo a lo largo del tiempo. Por otro lado, reconocer como identificar una esencia latente, un destino o realidad velada, que sólo ahora pueden ver.

Si bien ambos parecen suscribir a esta segunda interpretación, la semejanza, entre sus historias y las de sus nuevas referencias políticas, no es preexistente. No es un lazo develado que evidencia una supuesta esencia LGBT+. Es creada mediante la narración y depende de las dimensiones o características sobre las cuáles decide poner el acento. Por ejemplo, al final de su trayectoria, Facundo va a estar motivado por el cupo laboral trans. Es decir, se siente más cercano a una persona trans de 45 años -que lucha por el cupo-, que de sus compañeros de curso heterosexuales. Sus nuevas motivaciones políticas indican que están dispuestos a disminuir la centralidad de la identificación generacional (dimensión clave para el movimiento secundario) para privilegiar a la sexualidad como identificador central, algo que no acontece en todas las entrevistas.

Facundo y Bautista cursaron el secundario entre 2015-2019. Para ellos el aborto fue una motivación²⁹ en tensión con su identidad sexual y reconocerse en simultáneo gays y militantes implicó procesos dolorosos de autoafirmación. Es interesante contrastar estos relatos con los de Martín (secundario entre 2018-2022) y Ciro (2019-2024). La pandemia de COVID-19 marcó su paso por la secundaria y si bien aluden a algunas demandas relativas al género y la sexualidad, las distancian de la escuela. Además, diferencian a la política de su identidad sexual. Por ejemplo, ellos experimentaron al aborto como demanda exclusivamente vía redes sociales:

²⁹ Recordemos que la Ley 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo se aprobó en diciembre de 2020 y el ciclo de protestas en torno a la campaña por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito tuvo auge durante 2018.

5. Motivaciones políticas

E: Decís que eras muy consciente de algunos temas ¿De dónde sacabas la información?

C: De internet, crecí con una computadora al lado (...) y las posturas que fui desarrollando no conciben con las de mis padres (...) me enteraba que la gente discutía de algún tema y era como “genial, vamos a ver de qué se trata”. (...) en el caso del aborto, me pude informar los argumentos de los dos lados y ahí tomé la decisión. Esas convicciones en primaria todavía no las veía como políticas (...)

E: ¿Qué era lo que te motivaba a informarte sobre esos temas?

C: Siempre tuve un afán por investigar cosas. Me gustaba aprender, informarme (...) yo creo que me interesaba mucho el debate, debatir, poder argumentar (...) posicionarme de un lado u otro del debate (Ciro)

M: Yo no hacía política o la hacía inconscientemente, porque en ese momento nunca me interesó ni tampoco sabía lo que era la política (...) el aborto estaba muy en relevancia, 2018. (...) [La presidenta del centro de estudiantes] había visto que yo publicaba muchas cosas en Instagram de política, que yo no sabía que era política justamente. Me llamó y me preguntó si quería participar del centro.

E: ¿Cómo arrancó tu interés por estos temas?

M: Redes sociales, Instagram, los chicos hablaban del aborto, en contra, a favor. (...) Arranqué a leer perfiles de personas, lo que ahora son *influencers*, gente políticamente activa en Instagram, en Twitter, eran temas que me interesaban, derechos para mi necesarios e injusticias que pasaban en la humanidad y que no quería (Martín)

Ciro sostiene que su interés por la política se desarrolló debatiendo y tomando postura en relación a temas. El aborto fue un ejemplo. Para Martín, el aborto era una entre otras injusticias que descubría en internet. Para ambos, el aborto fue un tema que los motivó a identificar tensiones, tomar postura y problematizar la realidad. No obstante, sus relatos presentan una tensión diacrónica. El aborto es relacionado con sus trayectorias políticas en retrospectiva: “esas convicciones *todavía* no las veía como política”. Relatando, construyen su *yo* político (Bamberg, 2010), volviendo a su pasado en la primaria. Sólo al narrar reconocen allí una etapa de politización incipiente. Ahora bien:

E: ¿Ya habías salido del closet?

M: Yo libremente en la escuela ya era un chico gay, si alguien me preguntaba yo decía “si, si, soy gay”, pero en la escuela, segundo [año], tercero. (...) Después libre al cien por ciento ya más en cuarto y quinto [año]

E: ¿Qué sería “al cien por ciento”?

M: En redes [sociales] y en mi casa. Ni siquiera sé si soy gay. Yo descubrí mi atracción a los hombres en séptimo aproximadamente y fui gradualmente siendo bisexual, hasta darme cuenta de que las mujeres mucho no me gustan. Hasta el día de hoy, como para darme

Matías Sbodio

una etiqueta, soy como un chico gay, homosexual con una que otra excepción, (...) En mi casa sabían, sabían en mi club, se sabía en todos lados

E: ¿Sentís que tu orientación sexual se politizó o se mantuvo en lo privado? No como algo oculto, sino como algo de tu vida íntima.

M: Siempre se mantuvo separado. Se sabía dentro de la escuela que yo era gay, pero cuando yo estaba de presidente nunca se mezcló la política exterior con la escuela. Yo nunca mezclé el centro de estudiantes con ninguna marcha, Marcha del Orgullo, del 8M, nunca mezclé y nunca se mezcló mi orientación sexual (Martín)

E: ¿Cómo se relaciona tu orientación sexual o tu sexualidad con tu vida política?

C: ¿Política estudiantil o externa? Nada, política estudiantil, ya te digo, no tenemos problema en cuanto a discriminación por orientación sexual o entre alumnos mismos. No tenemos problemas por discriminación a la identidad de género entre alumnos. Entonces sigue siendo distante (Ciro)

E: ¿Sentís que tu orientación sexual estuvo involucrada durante esa trayectoria política?

Z: Iba más en paralelo. Era algo que yo lo tengo muy normalizado. Nunca sentí la necesidad de tener que pelear por eso, luchar por aceptación.

E: Antes dijiste que participabas de movilizaciones.

Z: Eso sí. Ir a las marchas siempre. Más allá de que yo no sienta la necesidad de luchar por mí, sé que es una problemática real y hay gente como yo que les afecta.

E: ¿Por qué crees que a vos no te pasó eso y a otros como vos sí?

Z: No sé si será por mi personalidad... yo nunca sentí la necesidad de decir "ah, yo soy bisexual" o el típico salir del closet. Fue algo natural y lo viví como medio fluyendo (Zoe)

Martín, Ciro y Zoe (la última cursó el secundario entre 2019 y 2023), no utilizan al relato de salir del closet como recurso narrativo, ni identifican un vínculo entre su orientación sexual y sus motivaciones políticas, las piensan en paralelo. Sólo establecen una relación entre ambas dimensiones ante la pregunta del entrevistador "¿Tu sexualidad se politizó?" Ciro utiliza el binomio política interna -su verdadera motivación, alude a problemas institucionales-, y política externa -entrarían demandas como el aborto y las luchas de la diversidad sexogenérica-.

Martín, Ciro y Zoe no ocultan su orientación sexual, pero teorizan sobre su generación, argumentando que la ausencia de discriminación les permitió escindir dos espacios públicos. Para ellos, las problemáticas de la diversidad sexogenérica son un tema que excede a la política escolar. La construcción de su identidad política y sexual son narradas en paralelo y sus motivaciones políticas surgen de la política interna. Por su parte, los relatos de Sol (secundario entre 2017 y 2021) y Teo (2019-2023) muestran coincidencias tanto con Facundo y Bautista, como con Martín, Ciro y Zoe:

5. Motivaciones políticas

(...) al feminismo se le sumó la orientación sexual, empecé a ser bisexual y ya me puse la bandera arriba, y también formó parte, va, forma parte de mi identidad (Sol)

S: (...) no tuve que salir del closet digamos, fue como algo super natural, yo dije: “bueno che, soy esto y listo”. Nadie me preguntó nada, ni me cuestionó nada

E: ¿Tu orientación sexual era una motivación política? ¿O iban en paralelo?

S: Vinculadas. Para mí fue clave militar. No vivo mi sexualidad solamente desde algo íntimo o personal, sino que lo vuelvo colectivo y llevo la bandera del orgullo y la milito

E: ¿Era un conflicto? ¿Había situaciones de bullying? ¿O sentís que sos otra generación?

S: Sí, total. A mí nunca me hicieron bullying, que yo sepa en mi escuela tampoco. No conocí a nadie que haya sufrido bullying por su orientación sexual. Por otra cosa sí. (...) con el lesbianismo no hay tanta homofobia, pero sí lo hay con los gays. Era diferente el tema de ser lesbiana y ser gay. Ser gay implicaba como una salida del closet, para mí. Ser lesbiana no. Porque eras bisexual... a los chabones les generaba morbo (Sol)

E: ¿Consideras que Ni Una Menos te motivó a activar en política?

T: Sí, mirá esta foto. Soy yo en una marcha con mi mamá y mi hermana, habré tenido como 8 años, fue en la época de Ni Una Menos, que empezaron con las marchas. Mi mamá me empezó a llevar (...) Después yo estaba en la primaria, tenía 12 años, no había transicionado, era una mujer y me veía en la piel de la mujer que pasaba todas esas cosas, la empatía (...) fue un cambio porque me quise informar sobre el aborto, el feminismo, la comunidad LGBT, me metí. (...) Empecé a militar desde un lado feminista, (...) Después, cuando pasé a la secundaria, en primer año empecé con el tema de la comunidad LGBT porque a mí nunca me había gustado un varón y sí me había empezado a gustar una chica, ya era lesbiana.

E: ¿Consideras que tuviste salida del closet?

T: Salida del closet como tal no tuve, pero sí le dije a mi mamá que me gustaba una chica. Cuando sí salí del closet como tal, fue cuando transicioné. Una cosa es la sexualidad, que estaba más aceptada y otra cosa es el género, un cambio de género, fue como que me costó más. En la escuela tuve mucha contención. Estoy bastante feliz con el grupo directivo que hay en La Mantovani porque son personas re buenas (Teo)

E: ¿Hay una conexión entre tu identidad de género y tu interés por la política?

T: Después, cuando transicioné. Cuando conocí a Ovi vi que él militaba desde la comunidad trans, dije: “yo también puedo hacer lo mismo” pero desde un punto de adolescente, porque Ovi lo hace como de adulto ya. Yo veía de ayudar a las personas adolescentes que estaban pasando por lo mismo que yo (Teo)

Matías Sbodio

E: ¿Y cuál es tu porqué o tu motivación?

T: Y el ser trans es como una, la minoría de la minoría (...) si bien el feminismo era como algo personal no era tan propio mío, sino como algo más social. Y cuando hice la transición [esa lucha] era como algo más personal porque era algo que me llegaba completamente hacia mí, por así decirlo (Teo)

Similar a Bautista y Facundo, las motivaciones políticas de Sol y Teo se adaptan a transformaciones identitarias. Los cambios en sus identidades -sexual y de género- modifican las demandas que ofician como motivación política durante sus trayectorias. El feminismo, la diversidad sexogenérica y luego la lucha trans (específico en Teo), son discursos que les aportan recursos cognoscitivos para narrar sus motivaciones. En particular Sol suele recurrir al discurso militante, alude a nociones como “lo colectivo”, “marchar por el orgullo” o “llevar la bandera”. No obstante, cabe destacar que Bautista y Facundo accedieron a estos debates de forma gradual y militancia mediante durante sus trayectorias. En cambio, para Sol (recordemos que su mamá trabajaba en el Equipo ESI provincial) y Teo, se familiarizan con el feminismo gracias a sus familias a edad temprana: “yo en una marcha con mi mamá y mi hermana, habré tenido como 8 años”. Estos debates constituyen en parte un punto de partida que luego enlazan con sus identidades.

Por su parte, al igual que Facundo, Teo combina recursos cognoscitivos feministas con reflexiones sobre sus emociones. Identifica que si bien las demandas feministas fueron una motivación, no le corresponden por entero. “Lo que le llega completamente” es una causa que lo interpela y lo obliga a identificarse como víctima. Nuevamente, redefinir la identidad e incorporar un nuevo repertorio discursivo, es una suerte de aprendizaje que ajusta la conciencia empática (López, Arán Filippetti, & Richaud, 2014). Parfraseando a Facundo, es más fácil sostener causas que no nos interpelan del todo, ya que la politización de lo íntimo, implica reconocer la proximidad del conflicto y consecuentes costos emocionales. En el relato de Teo un militante LGBT+ vuelve a cumplir un rol central como actante con el cual se identifica. A partir de esto, sostiene que su trayectoria fue motivada por demandas que “le llegan completamente” como políticas de salud para personas trans o los problemas que la hegemonía masculina tiene sobre la autoestima en masculinidades trans.

En coincidencia con Martín y Ciro, tanto Sol como Teo observan que en su escuela no se vivieron situaciones de discriminación. Incluso, Sol también narra la visibilización de su orientación sexual como un evento informativo y no recurre a la narrativa “salir del closet”. Mientras que Martín, Ciro y Zoe no priorizan en su agenda demandas de la diversidad sexogenérica, Teo y Sol se vieron motivados por informar sobre la realidad de las personas LGBT+ a una comunidad educativa que definen como ya sensibilizada. Por último, el relato de Matías:

M: (...) me motivó todo lo que tiene que ver con el colectivo LGBT+ desde séptimo grado

E: ¿Tu identidad de género se politizó?

M: Muchísimo. Terminando la primaria había una profesora que era homofóbica, transfóbica, misógina. Decía abiertamente que estaba orgullosa de cómo pensaba, muy a la antigua. En la primaria son todos re chicos y no se habla mucho de política en sus casas y tienden a no acercarlos a eso. Eso alimentaba que los nenes empiecen a crear su propio pensamiento en torno a todo el odio que tenía la profesora. Me re enojaba eso. No todas

5. Motivaciones políticas

las personas tenemos las mismas oportunidades de aprender. Para algunos el único espacio es la escuela y son personas que tienden a alimentarse únicamente de lo que escuchan y no pensar críticamente. Esta vieja de mierda se la pasaba diciendo barbaridades y todos están de acuerdo porque no entienden. Ahí fue el darse cuenta que todo lo que tiene que ver con el colectivo [LGBT+] pasa por lo político (Matías)

Matías es el más joven de todos los entrevistados, inició el secundario en 2023 -con la pandemia ya terminada- y planea terminarlo en 2029 (sumado a que las escuelas técnicas proyectan cursadas de 6 años, él repitió segundo). Similar a Teo, le costó bastante salir del closet como varón trans, afirma que recién lo pudo charlar con su familia durante 2024, segundo año de la secundaria. Desde una edad muy temprana afirma ser consciente del carácter político de esta dimensión de su vida.

Para pensar el vínculo entre su identidad de género y sus motivaciones viaja al pasado. Nuevamente identificamos que la motivación política se activa luego de una epifanía (Kornblit, 2004). Matías asistió a la escuela primaria N° 1233 Fidela Valdez Frutos, ubicada en la ciudad de Santo Tomé, localidad aledaña a Santa Fe. Allí le preocupó notar que nadie tenía una crianza como la suya, con una familia que le impartió valor por el conocimiento. Relata que en la escuela se regula lo pensable y decible sobre sexualidad (Britzman D. , *Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight*, 1995). Está preocupado por la reproducción de discursos normalizadores hacia la diversidad sexogenérica. Entiende que el odio puede configurar las subjetividades de sus compañeros, más aún sabiendo que algunos carecen del filtro del “sentido crítico” como estrategia de profilaxis discursiva. Su docente es un actante que activa enojo y motiva su interés por la política. Este recuerdo bisagra lo reposiciona, marca un viraje en su biografía: “Ahí fue *darse cuenta* que todo lo que tiene que ver con el colectivo pasa por lo político”. Con esta motivación política definida se adentra en la militancia secundaria:

(...) ahora todas las personas tienen permitido ser una mierda por ser parte de la comunidad LGBT+ (Matías)

(...) hay un montón de personas que te joden en recreos, por grupos, en redes sociales, porque ser lo que sos. Uno aprende a vivir con eso (Matías)

(...) las personas que están fuera del colectivo [LGBT+] o que están dentro pero lo viven en su vida privada, no se dan cuenta de que esas cosas existen en las escuelas todavía. Piensan “somos adolescentes, somos más abiertos de mente” y no es así (Matías)

(...) lo que tiene que ver con la sexualidad, la lucha de esos años donde era todo más complicado, se logró bastante y hay varias personas que no se interesan por la causa. Piensan: “ya lograron lo mínimo, entonces ahora puedo vivir un poco más en paz y entonces prefiero no hablar sobre eso” (Matías)

Al igual que Ciro y Valentina, Matías asiste a la Escuela Industrial Superior. Mientras que entrevistados anteriores afirmaban no haber atravesado situaciones de discriminación en la escuela, Matías utiliza adverbios de tiempo para demarcar una transformación epocal. Su periodización divide a la historia en dos momentos. Por un lado, “esos años” una etapa de lucha y conquistas mínimas, seguida por un momento de cierta conciencia, donde existían sanciones frente a casos de discriminación. Por otro lado, un ahora que tiene olor a pasado, un *todavía*: “ahora todas las personas tienen permitido ser una mierda”. Para Matías este presente está signado por el triunfo de La Libertad Avanza a nivel

Matías Sbodio

nacional en 2023. Observa una generación que se arroba “más abierta”, incluso desarrollan prácticas que los inscribirían como parte de la comunidad LGBT+. No obstante, reconoce que lo viven entre silencios y “sin etiquetas”.

No se sienten cómodos con las etiquetas. Pero de alguna manera forman parte de la comunidad [LGBT+] pero deciden no sentirse identificados con eso (Matías)

(...) mi identidad de género me parece gran parte de lo que soy como persona, lo principal. (...) Me parece re importante estar en las cuestiones que tienen que ver con el colectivo [LGBT+]. (...) Me parece raro que siendo que hay tantas personas del colectivo ahí en el MUS, decidan no interesarse en lo más mínimo (Matías)

Estoy decepcionado, porque yo dije “listo, encuentro un espacio de militancia, donde no se interesan únicamente en problemáticas estudiantiles, sino también todo lo que tiene que ver con el sexo, el género (...) todo lo que está pasando en el país” (...) y me re desilusioné. (...) se interesan en decirme por mi nombre y respetan mi pronombre, pero era eso no más (Matías)

Por ejemplo, todos nos copamos con la educación pública, con los jubilados, pero en la marcha LGBT no había ni dos personas (Matías)

[El feminismo] ¿Por qué no les interpela tanto como el Boleto Educativo que sólo hay que mantenerlo? (Matías)

En su relato, Matías teoriza sobre su coyuntura. Se siente testigo de una transformación generacional donde él es la excepción. No duda de su motivación política, pero cuestiona las motivaciones de sus compañeros de militancia. Durante 2024 Matías se suma al Movimiento de Unidad Secundaria (MUS - Santa Fe)³⁰. Más adelante veremos que con sus compañeros del MUS comparte la lucha contra el gobierno nacional y una identidad colectiva. No obstante, en este momento del relato construye un ellos separado de su yo: “ellos no fueron a la marcha LGBT”, “ellos deciden no interesarse”.

Matías experimenta un choque de expectativas. Por un lado, acusa a sus compañeros del MUS de una sensibilidad superficial frente a la diversidad sexogenérica –“respetan mis pronombres”- pero demanda una acción de fondo, que se traduzca en movilización. Experimenta una decepción mayor, ya que por otro lado observa que algunos de sus compañeros viven en una libertad silenciosa su sexualidad, desarrollando diversas prácticas alejadas de la cis-heteronorma pero sin etiquetarse. Entiende que esta libertad fue posible gracias a la etapa anterior de “conquistas mínimas”. No obstante, esta libertad es solapada por un pseudo anonimato. Sus compañeros no están dispuestos a asumir los costos de ser parte del “colectivo LGBT+”, una identidad colectiva cuya vulnerabilidad pone el acento sobre la identidad de género y la sexualidad.

Matías identifica los costos y beneficios de “yo me dejo fluir sin etiquetas”. En simultáneo, entiende que esto tiene un efecto sobre las demandas que los motivan. Sus compañeros priorizan reclamos como el Boleto Educativo Gratuito, frente a lo cual Matías remarca que esta política ya es ley y no identifica un derecho en riesgo. Caso opuesto acontece con la Ley de Identidad de Género y los Cupos

³⁰ Ver nota anterior sobre el MUS.

5. Motivaciones políticas

Laborales Trans, dos normativas motivadoras que, luego del triunfo electoral de La Libertad Avanza en 2023, Matías identifica urgente defender.

En este apartado vimos que demandas basadas en el género y la sexualidad también ofician como motivación política. La campaña por el aborto fue, por excelencia, un ciclo de protesta que motivó la participación. No obstante, emergen una multiplicidad de subtemas: acoso, abuso, lenguaje inclusivo, uniformes y baños binarios, pronombres y nombres autopercebidos, toxicidad y violencia en vínculos sexo-afectivos, salud sexual.

Los militantes LGBTQ+ más grandes constituyen un actante que empuja el desarrollo de su motivación política. Estos personajes suelen proveerles historias de vida que encuentran homólogas a las suyas, habilitando identidades colectivas. En simultáneo, les acercan discursos que les permiten pensarse desde el deseo.

Para explicar su motivación priorizan las plataformas discursivas del feminismo y del movimiento LGBTQ+. También aluden al relato “salir del closet” y describen sus cambios emocionales en diferentes etapas. Empatía, miedo, contención, sensación de libertad o de represión son claves para interpretar su biografía. Combinan estos registros discursivos con teorizaciones sobre su generación y sobre la coyuntura que los enmarca. Es decir, para contextualizar su motivación identifican etapas en el feminismo y el movimiento LGBTQ+ y cambios en el grado de aceptación/discriminación de la diversidad sexogenérica que vinculan con características de su generación.

Primero, algunos entienden que luego de Ni Una Menos, el feminismo se popularizó como clave interpretativa, motivando a muchos jóvenes a participar. Los entrevistados explican que su incentivo era sensibilizar sus instituciones escolares, algo que los llevó a enfrentar a docentes y directivos.

Segundo, otros jóvenes se sienten herederos de victorias pasadas. No experimentaron situaciones de discriminación en la escuela y la perciben como espacio de contención. Teorizan pertenecer a una generación más libre que no necesitó salir del closet. Desde esta clave interpretativa, algunos vivieron al aborto como una etapa de politización incipiente, pero luego sus motivaciones no guardaron relación con el género o la sexualidad. Para otros, el redescubrimiento de su identidad los llevó a percibirse parte de la lucha LGBTQ+ y asumen estas demandas como motivación.

Tercero, un entrevistado tiene en claro que las demandas de la diversidad sexogenérica motivan su trayectoria, pero se percibe como una excepción en su generación. Sus compañeros son presentados como un actante con el que no se identifica del todo. Explica que ahora los jóvenes experimentan libremente su sexualidad, pero evitando etiquetas que definan su orientación. Teoriza que se debe al regreso de la discriminación luego del triunfo de la Libertad Avanza. Explica que este proceso afecta las motivaciones políticas de su generación, quienes priorizan otras demandas.

En los tres casos, el descubrimiento de estas demandas suele implicar epifanías, se comienzan a identificar como víctimas y a percibirse parte de un colectivo. Estos momentos bisagra alteran sus

identidades y los criterios de prioridad con los que definen su motivación. Para levantar la bandera de la diversidad sexogenérica, tuvieron que asumir los costos sociales de esgrimir una identidad colectiva vulnerada. Estos relatos muestran que la identidad política y la sexogenérica se afectan. Es decir, al acceder a nuevos discursos y luchas políticas, pueden pensar su *self* mediante nuevos conceptos, reposicionando su autoestima e invitándolos a visibilizar su identidad sexual.

4. Entre la utopía y el apocalipsis

La coyuntura política nacional motiva trayectorias políticas

Hasta el momento, los jóvenes LGBT+ entrevistados relataron sus motivaciones políticas aludiendo a la historia familiar, a demandas tradicionales del movimiento de estudiantes secundarios argentino y a demandas relativas al género y la sexualidad. La coyuntura política nacional constituye otro tema mediante el cual explican sus motivaciones. En este caso, el taco que empuja la motivación depende de las claves que utilizan para interpretar al gobierno nacional y a sus representantes. Los narradores presentan al ejecutivo nacional como un actante depositario de expectativas y emociones que movilizan la participación. Por ejemplo, Bautista relata:

Desde muy chico escuchaba los discursos de Cristina, nos convocaba a un proyecto para construir un país entre todos y que seamos los jóvenes los que sigan ese proyecto a lo largo del tiempo. Eso me convocaba a mí y a un montón de chicos que nos sumamos a militar realmente esperanzados de que las cosas iban a cambiar. Veíamos que había un proyecto. Pensar un país distinto nos hacía participar y nos daba el interés de pensar en algo más que solamente nosotros (Bautista)

Narrando sus motivaciones, Bautista vuelve a la infancia. Esta vez no habla de su familia. Ahora, la ex Presidenta Cristina Fernández de Kirchner se transforma en el actante que activa su motivación. Para exponer esta etapa de su trayectoria, vuelve a recurrir a la plataforma discursiva kirchnerista. Constantemente refiere a “un proyecto de país” y se aprecia que está guionado por la idea “la patria es el otro”. Este recurso cognoscitivo es habitual en sus entrevistas. Ya vimos que mediante palabras similares construía identidad colectiva con los montoneros. Ahora, su motivación no implica honrar el pasado. Más bien, radica en soñar con este proyecto de país que lo incluye: “construir un país entre todos y que seamos los jóvenes los que sigan ese proyecto”.

Entrevisté a Bautista en dos ocasiones (agosto de 2021 y en julio de 2023). En ambas ocasiones giró constantemente alrededor de dos preocupaciones: representar y ser representado. Bautista relata que se siente representado por el discurso de Cristina, activando su motivación por el proyecto de país. Para explicarse, alude a una emoción, la esperanza. Sara Ahmed sostiene que:

5. Motivaciones políticas

«(...) las emociones son cruciales para la constitución de lo psíquico y lo social como objetos (...) las emociones no están ni 'en' lo individual ni 'en' lo social, sino que producen las mismas superficies y límites que permiten que lo individual y lo social sean delineados como si fueran objetos» (Ahmed, 2015, págs. 34-35)



Gráfico 2: Elaboración propia a partir de Ahmed, 2015.

La existencia de superficies separadas de nosotros, más que causa, es efecto de las emociones. Sentir permite tomar noción del yo/nosotros y crea otredades. Las emociones no sólo surgen del contacto entre sujeto y objeto, además configuran la percepción de los límites entre el yo y los otros.

Para explicar su motivación, Bautista alude a la esperanza. Esta emoción es vinculada con un sujeto colectivo —“un montón de chicos que nos sumamos a militar” — y es utilizada para referir al futuro del país. La esperanza es una clave que reconfigura su percepción sobre quién es, colectiviza el yo de Bautista, delimita un nosotros. Ahora se identifica con otros que sueñan lo mismo y comparten su motivación: “un país para todos”. Por su parte, Facundo relata:

E: ¿Ahí cambia tu motivación?

F: (...) Con la campaña de Alberto y Cristina, proponían reconstruir lo lindo de los años del kirchnerismo. Empiezo a escuchar discursos que me emocionan de Cristina y de Néstor. Yo creo que me hice peronista con eso. Mi militancia peronista fue mi primer militancia que tenía que ver con un proyecto político de país. Porque yo ahora venía con otra idea, ya no era el anti-sistema o el contestatario no más (...) Ahora la idea era: “Ey, hay un proyecto político dentro de este sistema que nos contiene a todos nosotros y nos reconoce con nuestros derechos y que nos valida como sujeto de derecho y tienen que ser ellos los que gobiernen, si ya la pasamos re mal todos estos años ¿Va a haber contradicciones? Sí. Pero esas contradicciones, que también acá me ayudó terapia, son parte de esto. (...) Este proyecto político era el que había reconocido los derechos de las personas del colectivo LGBT, para mí eso fue re importante también (Facundo)

Facundo atraviesa un proceso de reconfiguración identitaria que afecta sus motivaciones políticas. La campaña electoral para el ejecutivo nacional del Frente de Todos (2019) se constituye en una nueva motivación política, y a su vez lo reposiciona: “yo ahora venía con otra idea, ya no era el anti-sistema o el contestatario”. El proyecto de país constituye un actante que lo aloja y activa su motivación.

Para narrar esta motivación recurre a la matriz discursiva kirchnerista. Similar a Bautista, la idea de construir un futuro mejor y los discursos de referentes partidarios lo conmueven y empujan su trayectoria. Nuevamente, una reflexión emocional colabora a exponer la motivación, pareciera que Facundo está avisando: “si me quiere convocar, primero tienen que conmovirme”. No obstante, Facundo combina esta clave interpretativa con su militancia en diversidad sexual. Es decir, la idea de

Matías Sbodio

un proyecto de país no sólo lo motiva, sino que habilita una relectura del pasado. Ahora enmarca las conquistas del movimiento LGBTQ+ dentro del paraguas de derechos propio de la agenda partidaria. Gracias a este ejercicio discursivo, logra inscribirse como parte del proyecto y explicar tanto su motivación política como su reconfiguración identitaria: “Yo creo que me hice peronista con eso”. El caso opuesto lo encontramos en los relatos de Valentina y Matías:

Milei tiene mucho impacto en jóvenes. Es consecuencia de la falta de educación en escuelas. Los libertarios niegan 30.000 desaparecidos, niegan la existencia de las diversidades: “soy libre de pensar que no existís, soy libre de negar la historia argentina” (...) Hay hechos históricos que los centennials no saben que existieron. No les explican la historia. El discurso libertario es coherente para una persona que ignora que hay una Ley de Identidad de Género, una de Matrimonio Igualitario, una Ley de Aborto (...) Tengo un ejemplo cercano: mi hermano. Después de un año no lo banca más a Milei. A él le entró por la economía, estaba de hablar de dólares. Le dije: “¿Vos sabes que el FMI no es de ahora? ¿Te crees que en 2015 hubo un endeudamiento no más? ¿Y la estatización de los hidrocarburos?” No te cuentan así la historia. El que no sabe la historia está condenado a repetirla. Milei (...) va rechazando jóvenes. Mi hermano no tuvo ESI en la escuela. Los chicos están a la deriva. Te salva si tenés un hermano mayor que te explique. Yo lo senté y le dije “esto es un preservativo y no es no” (Valentina)

En un mundo globalizado, neoliberal, mundo de interacción donde vos publicas un tweet y llega a millones de personas, hace que ese discurso llegue. La derecha tiene un lobby comunicacional. Uno tiene que pensar dos veces, porque capaz te pasa, ni te das cuenta. Prendés la tele y tal cosa. Un anuncio de Facebook o Instagram y tal cosa. Milei está medio saboteado, pero no falta mucho para que aparezca otro para la corriente libertaria. Peligroso, muy peligroso. Me asusta mucho el 2023 (Valentina)

Entrevisté a Valentina a mediados de 2022. Para explicar las últimas motivaciones de su trayectoria política en secundaria alude a las futuras elecciones nacionales. Combina reflexiones sobre la historia político-económica del país con su temor por volver a repetir esta historia: “Me asusta mucho el 2023”. El miedo es otra emoción que puede motivar la trayectoria y activar la emergencia de sujetos colectivos. Valentina recurre a un aforismo popular para resumir su motivación: “El que no sabe la historia está condenado a repetirla”.

Mientras que Facundo y Bautista pensaban en el futuro y el cambio, la frase de Valentina pone al pasado como protagonista. Alude a la responsabilidad colectiva de combatir discursos negacionistas para interrumpir una naturaleza cíclica de la historia. Entiende que la plataforma discursiva negacionista, habilita por un lado la repetición de la dictadura y las crisis económicas argentinas; y por otro pone en jaque su existencia, ya que también desconocen a la diversidad sexogenérica.

En su relato, presenta al estudiantado como un sujeto débil. Este actante está “a la deriva”, algo que ve reflejado en su propia historia. Relata que la ESI fue casi nula y recordemos que al inicio de su trayectoria fueron sus compañeros quienes la informaron sobre las atrocidades de la dictadura, no sus docentes. Y también lo observa en el caso de su hermano y lo presenta como otra víctima de la rechazación de la juventud. En oposición al estudiantado, identifica a un enemigo tan robusto como líquido. La derecha es un actante con capacidad para infiltrarse e influir de forma cuasi imperceptible.

5. Motivaciones políticas

Incluso, ella misma teme caer en sus redes discursivas sin siquiera percatarse. Avizora un futuro apocalíptico con olor a pasado y el miedo la motiva a participar. En sintonía, Matías relata:

Cuando asumí fue terrible, me acuerdo estar angustiado por semanas. Con la campaña aseguraba que iba a hacer un montón de cosas que iban a afectar la calidad de vida de mi familia. Yo todavía no había salido del closet con todos mis amigos y sentía que después de lo de Milei me iba a costar muchísimo más (...). El miedo se fue transformando en bronca y en esa sensación de luchar por lo que quiero y no entrar en un estado de sumisión (...) (Matías)

No solamente nos incumben cosas que afectan a la escuela, entendemos que somos ciudadanos y que en un futuro nos va a atravesar la jubilación, o que no podamos estar tranquilos en un lugar porque a alguien lo molestan por ser quién es, por gustarle la persona que le gusta. Todas las injusticias nos afectan por más que no sean directamente a nosotros. (...) El sentido de sensibilidad ante toda injusticia (...) tengo esto en común con los chicos del MUS (Matías)

Hicimos una marcha que no se hacía hace mucho, la del 16 de septiembre por La Noche de los Lápices. Nos re interpela a todos los que militamos porque es a las personas que se llevaban, personas que tenían una ideología diferente, que luchaban contra las injusticias. (...) ahí empezó bien todo lo que tiene que ver con el MUS. (...) el gobierno en el que estamos es fascista y de ultraderecha, se vuelve a ver todo esto del odio, los chistes sobre el Falcon verde, negar cuántas personas fueron (...) (Matías)

Yo entré en un contexto bastante fuerte a militar, nos están desfinanciando (Matías)

Para explicar por qué este cambio de gobierno lo motiva a participar, recurre a las demandas de múltiples sujetos colectivos que van desde los Organismos de Derechos Humanos hasta los jubilados, pasando por el movimiento LGBT+ y estudiantil. Imaginando futuros posibles, alude a demandas que lo atraviesan hoy -la discriminación por identidad de género y orientación sexual-, y llega hasta luchas de otros sujetos políticos alejados.

Su relato combina esta clave con reflexiones sobre sus emociones. Miedo, angustia, bronca son algunas de las emociones que utiliza para explicar por qué el gobierno nacional es un adversario que desestabiliza su vida a corto, mediano y largo plazo. El miedo reconfigura quién podría llegar a ser. Sus futuros como varón trans, como estudiante, como militante y más adelante incluso como jubilado, están en riesgo.

Sentir junto a otros produce la superficie de nuevos *nosotros*. Esta sensibilidad la describe como un aprendizaje colectivo, “algo en común con los chicos del MUS”. Al igual que Valentina, recurre a la historia argentina para narrar su motivación y prever su porvenir. La marcha por la Noche de los Lápices no sólo rememora a las juventudes secuestradas durante la última dictadura, sino que reactualiza el miedo a que esas mismas fuerzas vuelvan a operar bajo nuevas formas. Valentina rebobinaba pesadillas y Matías corrobora sus pronósticos. El desfinanciamiento de la educación lo afecta directamente, porque asiste a una escuela preuniversitaria dependiente de la Universidad Nacional del Litoral. El gobierno nacional aparece aquí como un actante que amenaza, una figura que condensa el odio y la violencia que otros tiempos prueban como posible.

En este apartado vimos que la coyuntura nacional también puede motivar las trayectorias políticas. Los jóvenes relatan cómo los discursos de campaña y las ideologías partidarias marcaron sus biografías. Estos libretos afectaron su forma de interpretar el pasado, presente y futuro. Para explicar su motivación, combinan proyecciones a largo plazo sobre el devenir del país, con reflexiones sobre sus sueños y expectativas individuales. La historia reciente es otra clave que utilizan para pronosticar futuros progresistas o la repetición cíclica de una historia injusta. En el primer apartado veíamos que algunos jóvenes explicaban su motivación política mediante ejercicios de identificación o diferenciación con la historia familiar. En sintonía, en este apartado vimos que el ejecutivo nacional es un actante clave que puede ocupar dos roles.

Para algunos entrevistados su motivación fue la utopía de construir un país más justo. Explican que la figura de la ex Presidenta Cristina Fernández de Kirchner o “el proyecto de país” fueron actantes espejo con los que se identificaron, resortes de su motivación. En este proceso identificatorio, la esperanza cumple un rol clave. Esta emoción habilita el surgimiento de identidades colectivas y caracteriza la naturaleza utópica de la motivación. Discursos partidarios y reflexiones sobre la historia nacional y la biografía individual son recursos cognoscitivos utilizados para proyectar progreso colectivo y relocalizaciones individuales.

Otros jóvenes encuentran motivación en luchar para impedir un futuro apocalíptico. El presidente, la derecha, los libertarios o el neoliberalismo funcionan como actantes antagonistas. Los jóvenes se diferencian de estos personajes y los presentan como antesala de un futuro que va a desconocer las conquistas sociales, profundizar las desigualdades y perjudicar sus vidas y/o la de sus afectos cercanos.

Esta motivación aparece más cerca del deber que del deseo. En los relatos, el miedo, la angustia y la bronca emergen habilitando procesos identificatorios. Estas emociones construyen a un enemigo y la identidad colectiva emerge de la amenaza compartida. Para explicar la motivación también recurren a la historia argentina reciente. Esta clave les permite identificar la continuidad de injusticias y vaticinar futuros donde sus existencias corren riesgo. La participación política se narra como una urgencia ante el peligro de repetir la historia.

5. Donde manda capitán, no manda marinero

El deseo de representar o liderar motiva trayectorias políticas

Hasta el momento se mostró cómo la influencia familiar, diversas demandas y la coyuntura política nacional pueden motivar el inicio y sostenimiento de las trayectorias políticas de jóvenes LGBT+. Durante sus trayectorias, no todos cumplen la misma función en sus organizaciones o instituciones. Algunos desarrollan el deseo de ocupar ciertos roles. En este caso, el taco que empuja la motivación es el deseo de liderar o representar a otros. Por ejemplo:

Ella fue nuestra mayor referenta. Además, la trayectoria de ella inició en la adolescencia. Pensa que una mujer, destaco el ser mujer, de familia de clase media, llegó a los lugares que llegó... se sentía que se habilitaba el espacio para que personas como yo participemos y tengamos lugares de decisión y seamos escuchados en las necesidades que tengamos como sector estudiantil. Nos convocaba. Su vida... uno veía una posibilidad, las posibilidades estaban abiertas a que participen nuevas personas. La política a nivel mundial fue siempre muy aristocrática, la participación era de unos pocos (Bautista)

(...) son lugares que tienen que empezar a ocupar un montón de compañeros que pertenecen a la disidencia, de mujeres, compañeros que vengan del colectivo LGBT. Pero son la excepción. De 16 precandidatos a intendente sólo hay dos mujeres. De todas las provincias, hay sólo una precandidata trans para concejal. Falta muchísimo. Si te pones a revisar la Corte Suprema de Justicia de la Nación, son cuatro hombres decidiendo sobre los derechos de todas las personas de nuestro país. Incluso, habiendo mujeres que son magníficas en el derecho y que se merecen ese lugar (Bautista)

Ya vimos en el apartado anterior que Bautista se sentía representado por Cristina Fernández de Kirchner y motivado por su proyecto de país. Ahora, la ex presidenta se presenta como un actante cuya biografía lo motiva a él mismo a ocupar el rol de representante. En su relato, Bautista alude constantemente a un temor: la visibilización de su orientación sexual va a truncar su carrera política, porque las personas LGBT+ no acceden a espacios de poder. Esta incertidumbre constituye un criterio para tomar decisiones a lo largo de su trayectoria.

Para explicar su temor y contextualizar su motivación se transforma en un analista político. Reflexiona sobre historia política internacional para argumentar que la clase social influye sobre el nivel de acceso al poder. Luego, analiza el nivel de paridad en las elecciones santafesinas y también en el poder judicial. En oposición a estos argumentos que legitiman su temor, Cristina lo motiva, ofreciéndole una historia de vida que le permite agenciarse. Se siente identificado como diciendo “si ella pudo aun siendo mujer, yo también puedo”. Le permite repensar el futuro de su trayectoria política individual reconfigurando quién podría llegar a ser. Nuevamente, identificarse con un actante que percibe fuerte lo motiva al permitirle proyectarse a sí mismo como alguien capaz de intervenir en su porvenir. Por su parte, Facundo relata:

Matías Sbodio

Empiezo a ser parte del centro, tenía un rol de autoridad. (...) Se empezó a gestar la Federación de Estudiantes Secundarios que terminó decantando en el MESO. Ahí se me abrió la cabeza. (...) Había un contexto nacional de estudiantes secundarios yendo al frente con causas. Nace la figura de Ofelia Fernández, referencia muy grande por su forma de plantarse siendo pendeja (Facundo)

Hay una cuestión que es parte de mucha gente que nos interesa la política: te llena. Hay una satisfacción en estar haciendo eso. El compromiso me daba satisfacción. Estar presente, no perderme de ninguna reunión, saber, opinar, proponer. Me gustó el reconocimiento, no me voy a hacer el humilde (Facundo)

Facundo asistió a la Escuela Provincial de Artes Visuales 'Prof. Juan Mantovani' (2015-2019), allí integró el centro de estudiantes como delegado, vicepresidente y presidente. Su protagonismo escaló cuando en 2016 colabora a conformar el MESO, espacio donde su voz -junto a la de Bautista-, sonaba fuerte. Con más confianza, recién en la tercera entrevista confiesa que sus compañeros depositaban expectativas sobre él.

Transcurrido cierto trayecto, Facundo comienza a sentirse motivado por asumir responsabilidades y liderar. Esta etapa se inaugura con una epifanía: "Ahí se me abrió la cabeza". Para explicar esto, analiza la coyuntura del movimiento secundario a nivel nacional, y combina esta clave interpretativa con su biografía personal. Consciente de su densidad histórica (Kriger, 2010), presenta su propia trayectoria como ejemplo de un proceso más amplio.

Durante el transcurso de su trayectoria política, ganó cierto prestigio y está satisfecho con la imagen que se le devuelve. La política se transforma en un actante inmaterial que permite acceder a reconocimiento social alimentando su motivación: "te llena". Además, esta motivación por liderar articula con una identidad colectiva: referentes. Se trata de un nuevo actante en su relato, un espejo en el que se quiere reflejar. Son jugadores de las grandes ligas con quienes se identifica (Ofelia Fernández es el ejemplo paradigmático). Por su parte, Ciro relata:

[La primaria] No fue fácil, (...) el tipo de gente que va a colegios privados, no era la mejor. Fui víctima de bullying y otras cosas, no fue la mejor experiencia del mundo. (...) había muchos revuelos con la sexualidad, incluyendo la mía, (...) al ser un colegio católico al parecer no pasaba mucho, cuando todo el mundo se enteraba era un revuelo (Ciro)

C: La comunidad LGBT también me impulsó a participar de debates para abogar por nuestros derechos. (...) un motor dentro mío. Pero dentro de la escuela va en paralelo. (...) Siempre fue un motor, pero interno, porque es algo que te da una razón para decir "tengo que emitir mi opinión, debatir lo máximo posible por mí y por el resto". Si ya rompés esa barrera de decir "tu opinión importa" vos podés representar al resto (...)

E: Manifestar tu voz en relación a tu sexualidad ¿Sentís que eso fue un primer cimiento para legitimar tu voz en otros temas? ¿Interpreto bien?

C: Claro.

E: ¿Por qué decís que era un motor interno?

5. Motivaciones políticas

C: Es interno porque, (...) yo no debatía sobre eso en órganos [de representación]. Nunca me ví vulnerado como para tener que hablar específicamente de mi sexualidad (...) (Ciro)

Para contextualizar su motivación por ser representante estudiantil, Giro vuelve al pasado en la escuela primaria. Asistió a la escuela primaria N°1147 Nuestra Señora de Guadalupe, (mixta desde el año 2005, antes sólo de varones), dependiente del Arzobispado de Santa Fe. Al comienzo del capítulo, aludía a la homofobia de su familia y a su crianza católica. Como vemos, estas experiencias de humillación se repiten en su escuela primaria, donde le costó mucho hacer amigos. Cualquier debate de la secundaria queda pequeño comparado con el desafío que fue visibilizar su orientación sexual en dicho contexto homofóbico. Se presenta como un narrador resiliente, entiende que la escuela primaria fue una etapa crítica que lo hizo crecer.

Giro presenta a la comunidad LGBT como un actante que le permitió pensarse como representante. Utilizar la diferenciación espacial dentro y fuera de la escuela para acentuar que no tuvo que utilizar su sexualidad como credencial de víctima para reclamar protagonismo. Más bien, sus batallas pasadas constituyen un remanente de fuerza que aloja en su interior, haciéndolo idóneo para representar. Mientras que Bautista temía que su carrera política se viera truncada por la visibilización de su sexualidad, Giro entiende que su marginalidad, es combustible que impulsa su motivación por representar y defender a otros. Giro continúa:

Sentí esa necesidad de decir “bueno, soy una opción viable, antes que el resto” (Giro)

(...) sentía un compromiso para con el curso porque entendía el rol de los delegados, la articulación entre el cuerpo y el director (...) lo sentía como algo muy propio de decir “me interesa ser el representante y defender los intereses de mi curso, defendernos y opinar y representarlos”. (...) una convicción grande dentro mío, con mi mejor amiga. Creo que lo hice bien este tiempo (...) nuestros compañeros nos eligieron (Giro)

Entre 2019 y 2024 Giro cursó la secundaria en la Escuela Industrial Superior, institución pública, técnica y dependiente de la Universidad Nacional del Litoral. Desde primero a sexto año fue consecutivamente electo delegado del curso. Los dos primeros años se presentó como independiente. En 2021 se suma a Isonomía, lista desde la cual asumió la vicepresidencia (su mejor amiga era presidenta) del cuerpo de delegados en 2022 y la presidencia en 2023.

El relato de Giro abunda en referencias a resoluciones, estatutos y diversas normativas que regulan el sistema democrático de los múltiples órganos de representación que coexisten en su escuela: el centro de estudiantes, el cuerpo de delegados, el Consejo de Enseñanza Preuniversitaria y el Consejo Asesor. Pareciera que quiere demostrarle al entrevistador su conocimiento.

Por su parte, recordemos que la mayoría de la trayectoria política de Facundo transcurrió en el MESO, un espacio asambleario, con liderazgos cambiantes donde las decisiones se tomaban por consenso en una plaza. Facundo y Giro se formaron como militantes en espacios muy distintos. Quizás ésto colabora a explicar por qué Facundo se refiere al liderazgo desde el placer, narrándose como un *primus inter pares*; mientras que Giro piensa en su tracción electoral. Su liderazgo es resultado de un proceso electoral “mis compañeros me eligieron”. Aun con intereses altruistas —“defender intereses” —, experimenta al liderazgo como una “necesidad”. Se siente responsable y destaca que su fortaleza e intelecto lo vuelven idóneo y competitivo. Martin relata:

E: ¿Qué te motivaba?

[Al principio] Yo era un wachin de primer año, o sea tenía miedo. Era un wachin chiquitito que se adentraba con gente de quinto año, cuarto, de tercero que para mí eran gente grande, gente que yo no me juntaba. En ese momento, yo muy tímido, muy en mí mismo, apoyado en otras personas que conocía de un año superior, aun así, yo no era relevante y tampoco hablaba mucho (Martín)

(...) te ponés a pensar “yo lo organicé, yo me reuní, yo escribí todo esto, yo di tiempo de mi vida con mis amigos y esto pasó, dio un buen resultado”. Era muy satisfactorio poder aprender de algo que yo organicé, en ESI y en varios [paneles] más. Tuvimos varios paneles, después vino otra chica trans, vino una ginecóloga, una chica a hablar de ETS, cómo poner los preservativos. Yo iba aprendiendo, iba organizando (Martín)

(...) extraño los últimos años de militancia, donde yo era la cara del centro de estudiantes. Me estresaba porque tenía que hacer todo yo y mis amigos, pero extraño (...) mi agrupación, aunque no la cree yo, yo la saqué de las cenizas, porque en mi tercer año, 2020 por pandemia se pudrió todo, nadie agarró el centro. En 2021 yo dije: “Che esto sin centro no funciona, la escuela no funciona”. Lo agarré y lo transformé y le puse mi impronta. Seguí la esencia del centro viejo y lo volví más mío y de mis amigos (...) una parte de la agrupación sigue siendo mía, porque le di mucho tiempo (Martín)

Similar a Ciro, Martín también vuelve al pasado para contextualizar el surgimiento de su motivación por presidir el centro de estudiantes. Entre 2018 y 2022, Martín asistió a la escuela N° 256 Juan Bautista Bustos, institución pública ubicada en el centro de la ciudad. Su trayectoria política comenzó en 2018, cuando lo invitaron a Atenea. Ese año, la lista ganó las elecciones. Por decisión de la presidenta, en 2019 asume el cargo de Subsecretario de Prensa y Difusión. Durante esta primera etapa Martín se describe como un niño tímido, que no ocupaba roles protagónicos, ni hacía uso de su voz y se apoyaba en otros compañeros más grandes. Esta autopercepción contrasta con el nivel de agenciamiento que muestra sobre el final de su trayectoria.

Aunque Atenea volvió a imponerse en las elecciones, el centro de estudiantes permaneció inactivo durante 2020 debido a la pandemia. En 2021 Martín desarrolla un deseo por tomar la iniciativa que lo motiva a liderar Atenea. Organiza las elecciones y se transforma en presidente del centro de estudiantes. Martín narra esta etapa de su trayectoria en clave heroica y utiliza figuras de la salvación: “Lo agarré y lo transformé”, “yo di tiempo de mi vida (...) dio buen resultado”, “yo la saqué de las cenizas”.

En su relato, se presenta como líder de la política escolar. Si bien realiza referencias a su grupo de amigos, él es quién los incluye en actividades. No alude a otro actante más que a sí mismo: “yo era la cara”, “tenía que hacer todo yo”, “yo dije”, “yo lo organicé, yo me reuní, yo escribí”. Tampoco se enmarca en identidades colectivas ni menciona otros actantes con quienes se identifica, es único. Si bien nombra a la organización Atenea, el uso reiterado de pronombres posesivos no buscan indicar sentido de pertenencia, sino más bien marcarse como único propietario. Ya no necesita más apoyarse en otras personas más grandes. Él es la explicación del devenir de todos los hechos.

En este apartado se mostró que el deseo por liderar o representar también puede constituir una motivación. Avanzadas sus trayectorias, los jóvenes comienzan a sentirse capaces de coordinar un grupo y/o defender intereses, experiencia que fortalece su autoestima. Para narrar esta motivación aluden a diversos actantes y se sirven de diferentes recursos cognoscitivos.

Primero, la motivación puede ser construida identificándose con líderes cuyas trayectorias consideran exitosas, o con movimientos sociales. Figuras como Cristina Fernández de Kirchner, Ofelia Fernández, los referentes, o el movimiento LGBT+ constituyen actantes espejo. Los jóvenes se reflejan en estas biografías y luchas, utilizándolas como insumo para afrontar sus temores de la infancia y construir presentes y futuros alternativos para sus vidas. Estos relatos combinan análisis histórico-políticos con su biografía personal. Viajan de lo general a lo particular, mostrando cómo su motivación por liderar cobra sentido en un contexto de progreso socio-cultural.

Segundo, el narrador puede presentar la motivación recurriendo exclusivamente a su biografía y experiencias personales para explicarse. En este caso, la narrativa se construye de forma antitética (Meccia, 2012). El narrador inicia su trayectoria política presentándose desagenciado, etapa que contrasta con el resto del trayecto, donde su autoestima y capacidad de control se incrementan cada vez más. El narrador encarna el arquetipo del héroe y se presenta como protagonista de la política escolar y como conductor de su propio destino.

En ambas formas de narrar la motivación, figuras como el reconocimiento o un triunfo electoral son incentivos selectivos que motivan la participación política (Panebianco, 1990). En apartados anteriores vimos que las motivaciones basadas en demandas suelen vincularse con emociones como el temor, bronca, angustia o frustración; en oposición, en este apartado, los narradores vinculan los incentivos selectivos con ideas como la fortaleza, la esperanza, la resiliencia y la satisfacción. La política colabora a llenar un vacío y descubrir este potencial fortalece la motivación.

Esto no significa que la motivación sea puramente individual. Alojamos una dimensión colectiva. Detrás del deseo de liderar o representar, suelen empatizar con otros actantes percibidos frágiles, a quienes deben defender. Se proponen asumir la voz de un grupo, desarrollan estrategias para legitimarse y asumir una responsabilidad colectiva. No obstante, en los relatos esta motivación articula con necesidades personales, donde el *self* está jerarquizado por sobre otros.

6. La gota que rebalsa el vaso

Etapas de desmotivación en las trayectorias políticas

La introducción de este capítulo auspició que las trayectorias políticas de algunos jóvenes también presentan momentos de desmotivación. Para explicar estas etapas, suelen aludir a figuras como el cansancio, el peso de la responsabilidad, los sueños incumplidos, lo inconmensurable del enemigo. Además, actantes antagonistas emergen generando altos niveles de frustración. Son relatos sobre un malestar que se incrementa gradualmente hasta que, luego de un evento disparador, deciden alejarse.

Es habitual que luego de la escuela secundaria los jóvenes continúen militando en otros espacios. No obstante, estas etapas de desmotivación son centrales en sus relatos, reconfiguraciones significativas que marcan el final de sus trayectorias políticas, al menos durante la escuela.

Identificamos un *turning point* en la narrativa, cuando el narrador se siente obligado a decidir entre varios caminos. Son experiencias de cambio de rumbo (Bertaux, 1981), puntos de inflexión (Kornblit, 2004), que tuercen el trayecto premeditado. Deben elegir un camino u otro, modificando los significados fundamentales o propósitos del individuo, por ejemplo: ¿Voy a seguir militando? ¿Qué lugar va a ocupar la política en mi vida? ¿Qué lugar quiero ocupar yo en la política? Facundo relata:

A mitad de 2018 tengo una crisis de salud mental, dejé la escuela. Venía con militancia muy al palo... años en los que era todo muy difícil. Fue después de un Agitazo por la ESI. Aparecieron organizaciones anti-derechos. De un lado estábamos nosotros que éramos cinco gatos locos, la actividad no había tenido difusión, del otro caían combis con gente que venía de toda la provincia con crucifijos, gritando. Eso se sumó a cuestiones personales a las que no les había dado bola por estar la maquinaria de la militancia. (...) me da un ataque de pánico. Todo lo que había hecho me pasó una atrás de la otra. Como rebobinar una peli rápido. La conclusión era que habían pasado momentos de mi vida, que eran importantes, a los que no les había dado bola porque estaba concentrado en la política. (...) mi vida era ese compromiso. (...) no exploré mi sexualidad (Facundo)

Facundo se aleja de la política luego de un episodio bisagra, sufre una crisis de salud mental que lo empujó a dejar la escuela durante los últimos meses de clases y la política durante casi un año. Este quiebre inaugura una reinterpretación crítica de toda su trayectoria política. Para explicar su proceso de desmotivación combina recursos cognoscitivos de la psicología con un análisis de la coyuntura política. Entiende que tuvo un exceso de compromiso, permitió que la política monopolice su tiempo y siente estar perdiéndose cosas de su juventud, como “explorar su sexualidad”, algo que descubre en su espacio de terapia. En retrospectiva se percibe desagenciado, como si la política hubiera tomado las riendas de su vida. A este cansancio se suma un actante antagonista: los pañuelos celestes³¹. El 20

³¹ Durante 2018 y en oposición a los pañuelos verdes, —emblema de la campaña por el aborto legal, seguro y gratuito—, emerge un contramovimiento representado por pañuelos celestes.

5. Motivaciones políticas

de septiembre fue el 3^{er} Agitazo por la ESI³² frente a la Legislatura de la Provincia de Santa Fe. El conflicto escaló con la llegada de una multitud denunciando la ideología de género³³, e intervino la policía para separar a ambos grupos.

La violencia se siente muy cercana. Los discursos más agresivos del otro generalizado se materializan en una multitud antagónica que le habla directamente a él. Se activa un miedo antes desconocido, que lo desmotiva cuestionando su *yo*: ¿Qué me pasa con todo esto? ¿Qué me pasa a mí? Preguntas, que había desmerecido frente a la rutina de la política. Bautista relata:

[Militar en La Cámpora] fue muy cansador, con 15 años yo tuve que asumir un montón de responsabilidades. Estaba en contacto con compañeros y sus realidades, ellos no estaban exentos. Sus familias también estaban mal económicamente, tenían un montón de problemas como cualquier pibe. La adolescencia no es algo sencillo (Bautista)

[En la escuela] Tuvimos muchísima disputa. Desde primer año, nuestra intención era la de formar el centro de estudiantes y jams  se nos permitió. Tuvimos muchísimos problemas con eso. (...) terminó diciendo "bueno, ya est " (Bautista)

Similar a Facundo, Bautista se aleja de la política al percibirse desagenciado. Este cambio en su autopercepción transforma algunos significados fundamentales (Bertaux, 1981) que había sostenido a lo largo de su biografía. Para explicar su desmotivación analiza su trayectoria en retrospectiva y alude al cansancio y exceso de responsabilidad. Durante su relato, Bautista sol a poner el acento sobre su edad para construir identidades colectivas que apuntalaban su motivación (con el movimiento de estudiantes secundarios, con los montoneros). Ahora, la adolescencia es presentada como una etapa compleja, piensa que asumió demasiadas responsabilidades para su edad.

En su entrevista detalla que militó en La Cámpora durante seis años de forma ininterrumpida y era referente del Espacio Secundarios, coordinando a un grupo de 35 jóvenes. Su militancia implicaba numerosas actividades que monopolizaban su tiempo: trabajo territorial, reuniones, instancias de formación y socialización. Este rol de líder que antes le generaba entusiasmo, comienza a pesarle.

En simultáneo, la institución escolar también es presentada como un actante antagonista. Como legado, Bautista quería dejar un centro de estudiantes. Desde su primer año mantuvo reuniones con los directivos, mandó cartas al Ministerio de Educación, pidió ayuda a docentes y motivó a sus compañeros a reclamar por un órgano de representación. Su nivel de frustración se eleva en 2019, al advertir que era su último año de secundaria y sus posibilidades de concreción se agotaron. Asume la derrota y enfrenta el fracaso de su sueño: "terminó diciendo: 'bueno, ya está". Su relato continúa:

Tengo muchas críticas para mi espacio. Si bien a veces en lo discursivo era "ustedes son los privilegiados", en la práctica les falta (...) No sólo con el espacio de estudiantes, pasa

³² Estudiantes y docentes incorporaron a su repertorio de acción los *agitazos*, acción colectiva versátil con: difusión de información, socialización de experiencias de docentes y estudiantes, intervenciones artísticas, juegos. Por ejemplo, crearon el ESIt metro, una triv a mediante el cual evaluaban qué sabía cada legislador sobre el proyecto, cuyo objetivo era derribar los prejuicios que rondaban la ley.

³³ Cobertura del enfrentamiento entre ambos sectores: <https://www.youtube.com/watch?v=q-lenKpDCrQ> ; Publicación del Frente en Defensa de la ESI con fotos del *agitazo*: <https://www.facebook.com/media/set/?vanity=coopppaulofreire&set=a.1911170918971666>

con cualquier grupo minoritario, al que se le da la participación, pero no la importancia que se merece. Para que le den importancia tenés que estar atrás (Bautista)

E: ¿En qué momento decidiste irte?

B: Fue una ruptura grande de la organización, compañeras denunciaron a compañeros que ocupaban lugares importantes. Se formaron dos grupos, los que apoyábamos a las compañeras y creíamos que, por ese momento, los denunciados no tenían que seguir participando; y otro grupo que decía la típica “inventan todo esto por cuestiones políticas, apoyemos a nuestros compañeros”. La organización se rompió en dos. Mis compañeros denunciados se fueron, después volvieron, porque así es cómo se maneja esto siempre: “bancamos los derechos de las mujeres, pero lo escondemos un ratito y que vuelvan”. Muchas compañeras se terminaron yendo. El grupo que no apoyó a las pibas, tenían pica con nosotros. La hacían muy difícil. Participar en un espacio y tener a tus propios compañeros en contra, terminaba siendo muy frustrante para mí. Ya estaba hartito. Estaba cansado (Bautista)

La organización y sus compañeros emergen como actantes que lo decepcionan y limitan su agencia: “se da participación, pero no la importancia que se merece”, “La hacían muy difícil”. Descubre que los antagonistas de su historia están más cerca de lo que creía. Sobre el final de la secundaria cuenta con nuevas experiencias y claves interpretativas que le permiten reevaluar su espacio de militancia. Los conflictos relativos al género lo persiguen aún en lugares que antes creía seguros. La organización no cambió, relata que las prácticas machistas estaban naturalizadas: “es cómo se maneja esto siempre”. Cambió él, que ahora cuenta con nuevos conceptos para definir el mundo.

Quizás discutir con la directora de su escuela (no olvidemos que era católica) era algo espectado. Pero reconocer que sus propios compañeros ya no comparten su moral, lo empuja a abandonar esta identidad colectiva. Este ejemplo vuelve a demostrar el carácter constructorista y discursivo de las identidades colectivas. Si aquellos a quienes creía mis iguales, ya no piensan como yo, es porque no somos más iguales. Aquí no hay esencia -ni tradición familiar- que aguante. Valentina relata:

(...) lo que a mí me hizo desilusionarme, que me apaga la chispa, es cuándo te chocas contra el sistema ¿a qué le llamo yo sistema en la secundaria? vos podías luchar, pero hasta cierto punto. Nosotros queríamos hacer algo y tenía que pasar por el Consejo Directivo. (...) básicamente no te dejaban hacer nada y te dabas cuenta cómo la impunidad crecía más cuando empezaban a poner vicedirector a dedo (...) fue la primera desilusión porque justamente hay algo mucho más grande que no lo podemos combatir por ser unos simples estudiantes (Valentina)

En el relato de Valentina el sistema es presentado como un actante omnipotente, una fuerza abstracta que detrás de un velo mueve los verdaderos hilos del poder institucional. En oposición, el estudiantado. Valentina relata estar orgullosa de la aprobación del Boleto Educativo Gratuito y lo percibe como una victoria estudiantil. No obstante, sobre el final de su trayectoria acaba relativizando el potencial del sujeto político que integra. Incluso en un apartado anterior, vimos que había comenzado a percibir al estudiantado como un actante débil. Los significados de Valentina se transforman. Ser estudiante secundaria, aquella identidad colectiva que antes ensalzaba, ahora es desmerecida y está a merced de otros poderes: “unos simples estudiantes”.

En este apartado vimos los relatos sobre desmotivación implican *turning points* en las narrativas (Bertaux, 1981; Kornblit, 2004). La decisión de alejarse de la política marcó el final de las trayectorias durante la secundaria en tres entrevistados. Estos cambios de rumbo no son rupturas abruptas. La desmotivación es narrada como un proceso de incremento gradual del malestar.

Para explicar sus motivaciones, los jóvenes priorizan autocríticas sobre su propia trayectoria. Al final, un episodio funciona como gota que rebalsa el vaso, desencadenando una reevaluación de toda su militancia y una redefinición de los actantes. Las reflexiones íntimas y afectivas vuelven a cumplir un rol como claves interpretativas. El cansancio, la angustia, el miedo y la frustración operan como resortes que ponen en cuestión las certezas que sostenían sus motivaciones. Combinan estas claves con otros recursos como la psicología, el discurso feminista y análisis de la coyuntura política.

Los relatos abundan en referencias a actantes que alteran su capacidad de agencia. El “sistema”, los directivos escolares, sus compañeros de militancia o la estructura partidaria aparecen como actantes antagonistas que limitan sus posibilidades de acción. Lejos de permanecer pasivos, los entrevistados procesan estos obstáculos narrativamente, alejándose de la política para recuperar su autonomía. Las identidades colectivas que hasta entonces les habían otorgado sentido y pertenencia, son puestas en tensión. El feminismo, el estudiantado, incluso la propia agrupación partidaria, dejan de funcionar como refugios. Si antes esos vínculos fortalecían el *self*, ahora aparecen fracturados, produciendo un distanciamiento identitario. En definitiva, las etapas de desmotivación no sólo ponen en pausa la práctica política, también promueven una reconfiguración subjetiva donde los jóvenes se interrogan por quiénes son, qué los moviliza, y cómo desean construir su futuro político.

Bautista termina la secundaria confirmando su primer temor, la política es un camino difícil para quienes integran un grupo vulnerado. No está dispuesto a los sacrificios que un varón gay debe hacer para triunfar en política. Si bien, durante la universidad participa de un voluntariado y no deja de asistir a movilizaciones importantes, abandona la militancia.

Facundo no abandona la militancia. Por el contrario, comienza a participar de la organización de la Marcha del Orgullo y, finalizado el secundario, colabora a la constitución de la Mesa del Orgullo, una asociación civil LGBT+ santafesina.

Valentina tampoco abandona la militancia, pero no vuelve a integrar espacios junto a heterosexuales. Luego de su experiencia de militancia escolar, se suma a Mala Junta³⁴, un espacio político autodefinido como feminismo popular y disidente, integrado sólo por mujeres y personas LGBT+.

³⁴ La organización Mala Junta se presenta un espacio de feminismo popular, mixto y disidente. Surgida en 2015, vinculada al Frente Patria Grande, articulan militancia territorial con acción política. En Santa Fe la organización se desarticuló sobre finales de 2022; su agenda combinaba la lucha contra la violencia machista, la defensa de la diversidad sexual y de género. Ver: https://www.instagram.com/malajunta_santafe?igsh=MWt2azJvNGk1eDI1dg==

Reflexiones finales sobre las motivaciones en trayectorias políticas de jóvenes LGBT+

A lo largo de este capítulo se indagaron las motivaciones que empujaron las trayectorias de politización de los jóvenes LGBT+ entrevistados. Esto permitió identificar los temas que estructuran sus explicaciones. Se identificaron cinco temas predominantes.

La historia familiar

Algunas trayectorias inician motivadas por la influencia familiar y las historias de sus allegados son la materia prima que estructura el relato. Esta clave interpretativa se combina con otros libretos como la historia reciente del país, análisis sobre la gestión del gobierno y reflexiones sobre sus emociones. En simultáneo, figuras como los padres, abuelos o hermanos son actantes o resortes (Meccia, 2020) que activan el inicio de sus trayectorias y pueden ocupar dos tipos de roles o funciones narrativas.

Primero, algunos jóvenes narran que su motivación surge luego de identificarse con la tradición familiar o la historia de militancia de algún pariente. Estos actantes poseen diferentes niveles de agencia. Mientras que algunos entrevistados entienden que siguieron el ejemplo de sus padres o hermanos con la libertad de poder elegir, otros presentan una carga emocional. El sentimiento de estar en deuda con su familia, hace que sus trayectorias sean presentadas como una parte de su esencia, una suerte de destino sin final alternativo.

Segundo, otros jóvenes se diferencian de sus familias aludiendo a discusiones con sus padres, recursos cognoscitivos donde el nivel de conflicto se eleva. Oponerse a estos actantes es lo que activa su interés por la política. Entienden que en sus hogares no accedieron a relatos que les permitan pensarse desde el amor y el deseo. Algo que sí encontrarán en la política, donde descubren discursos que les permiten pensar sus identidades sexogenéricas y cotidianidades.

Las demandas tradicionales del movimiento de estudiantes secundarios

Las demandas del movimiento de estudiantes secundarios es otro tema en sus relatos. Esta es una motivación de tipo reactiva, los jóvenes reaccionan frente a un escenario percibido injusto. En las entrevistas se identifican dos subtemas principales.

Primero, mejorar la calidad educativa constituye una motivación que engloba demandas como el presupuesto educativo y el Boleto Educativo Gratuito. El derecho a la educación es el paraguas cognitivo predominante (Meccia, Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas, 2020), libreto que combinan con sus emociones y el desarrollo de su biografía. Los estudiantes son un actante espejo, donde se reconocen acentuando la edad como dimensión identificatoria. Configurar a la educación

5. Motivaciones políticas

como derecho y colectivizarse, puede constituir un momento bisagra (Denzin, 1989; Kornblit, 2004), que habilita reinterpretaciones de sus experiencias y el surgimiento de la motivación.

Segundo, la dictadura cívico-militar es otra motivación, relatada mediante recursos históricos, políticos, afectivos y cinematográficos. Sujetos políticos del pasado son actantes heroicos que inspiran su militancia. La empatía surge como emoción que construye identidades colectivas entre sujetos políticos distantes y activa una motivación por reparar la situación con la cual empatizan.

El género y la sexualidad

Las demandas ligadas al género y la sexualidad constituyen otra motivación reactiva en los relatos. Para definirla, privilegian los repertorios discursivos del feminismo y el movimiento LGBT+. Combinan estos libretos con reflexiones sobre emociones como la empatía, el miedo, la represión que emergen en los relatos contextualizando su motivación. Suelen desarrollar ejercicios de teorización sobre su generación, vinculando amplios procesos sociales con sus trayectorias individuales.

En varios relatos, otros militantes LGBT+ más grandes funcionan como actantes que proveen tanto discursos para reconocerse víctimas parte de un colectivo, como representaciones que hacen justicia a sus vidas vividas (Denzin, 1989) y nociones para comprenderse desde el deseo (Meccia, 2020).

Los relatos muestran que la identidad política y la sexogenérica se afectan. Es decir, al acceder a nuevos discursos y luchas políticas, pueden pensar su *self* mediante conceptos que fortalecen su autoestima, habilitando visibilizar su identidad sexual. Estas transformaciones suelen inaugurarse con epifanías que redefinen sus motivaciones políticas. Experimentar una transformación identitaria, identificarse como víctima y percibirse parte de un colectivo altera los criterios de prioridad con los que eligen demandas.

También se mostró que algunos relatos presentan un distanciamiento entre la identidad sexual y la motivación política. Ambos procesos son narrados en paralelo, caminos que no se intersectan. Para estos jóvenes el aborto constituyó una demanda que empujó el inicio de sus trayectorias; no obstante, argumentan que no se vieron en la necesidad de politizar su orientación debido a la ausencia de discriminación en sus colegios. Visibilizan sus orientaciones sexuales y legitiman la lucha de la diversidad sexual, pero estas demandas son externas a sus trayectorias.

La coyuntura nacional

Algunos jóvenes explican que etapas de sus trayectorias fueron motivadas por la coyuntura política nacional. Combinan pronósticos sobre el futuro del país con proyecciones de sus biografías individuales. Ideologías políticas, proyectos partidarios y el ejecutivo nacional pueden ser actantes espejo o antagonistas que activan identidades colectivas y explican la motivación. Similar a los relatos sobre la historia familiar, destacan ejercicios de identificación y diferenciación.

Primero, para algunos jóvenes, un futuro utópico fue una motivación proyectiva. Mediante discursos partidarios vaticinan un país más justo y manifiestan sueños individuales. El ejecutivo nacional es un

Matías Sbodio

actante espejo, se identifican como parte de un proyecto de país que los reconoce como sujetos políticos. La esperanza es una emoción resorte que sostiene una motivación basada en el deseo.

Segundo, para otros un futuro apocalíptico fue una motivación reactiva, que explican utilizando la historia argentina reciente como clave para interpretar presente y futuro. Buscan interrumpir la naturaleza cíclica de la historia. El triunfo de un gobierno nacional de derecha y negacionista es un evento bisagra que motiva militancias basadas en el deber y no en el deseo. La angustia y el miedo, lejos de paralizar, permiten identificar al ejecutivo como un actante antagonista con capacidad para profundizar la desigualdad y poner en riesgo sus propias existencias.

El deseo de liderar o representar

Para algunos jóvenes, el deseo de liderar o representar fue una motivación proyectiva, que emerge progresivamente durante sus trayectorias al sentirse capaces de conducir. Aluden a recompensas simbólicas o afectivas. Emociones como la esperanza y la satisfacción son vinculadas con incentivos selectivos -reconocimiento, prestigio, triunfo- (Panebianco, 1990). Relatan que la política les ayudó a llenar un vacío y fortalecer la autoestima y destacan dos formas de narrar la motivación.

Primero, algunos aluden a líderes o referentes, actantes que inspiran, cuyas biografías son ejemplos para proyectar sus propias trayectorias y repensar sus temores del pasado. Discursos partidarios, saberes institucionales y análisis histórico-políticos son recursos cognoscitivos que combinan con reflexiones sobre sus propias biografías, otorgando sentido a sus liderazgos.

Segundo, el relato puede ser autorreferencial. El narrador se describe mediante el arquetipo del héroe y no precisa recurrir a otros actantes para explicar sus logros. La propia biografía es presentada en clave antitética (Meccia, 2012). La motivación por liderar aparece como el resultado de un proceso de empoderamiento individual, con un yo que es autosuficiente.

Igualmente, ambas formas aluden a actantes colectivos -compañeros, votantes, agrupaciones- cuya lealtad y expectativas legitiman el deseo de liderar. De este modo, los narradores muestran que su deseo de liderar no se opone al altruismo político, quieren representar a grupos vulnerables.

5. Motivaciones políticas

Motivaciones en trayectorias políticas de jóvenes LGBT+			
Motivaciones	Recursos Cognoscitivos	Actantes	Rol de los actantes
Influencia Familiar	Historia familiar, historia argentina, gestión de gobierno	Familiares	Espejo
			Antagonista
Demandas tradicionales del movimiento estudiantil secundario	Derecho a la educación	Estudiantado, jóvenes	Víctimas a defender
	Cine, discursos partidarios	Desaparecidos/as en dictadura, montoneros	Héroes e inspiración
Demandas sobre género y sexualidad	Feminismo, movimiento LGBT+	Militantes LGBT+	Identificación colectiva activada por epifanías
Coyuntura política nacional	Discursos partidarios, campañas electorales, historia argentina reciente	Presidenta, proyecto de país	Proyecta un futuro utópico
		La derecha, libertarios, neoliberalismo	Avecina un futuro apocalíptico
Liderar o representar	Discursos partidarios, historia argentina y biografía personal	Líderes, referentes	Inspiración
	Biografía personal	Narrador	Héroe y protagonista
Desmotivación	Biografía personal. Psicología, feminismo, análisis de coyuntura política	Sistema, directivos, compañeros de militancia	Aliados se vuelven antagonistas, activando reevaluaciones de los recursos cognoscitivos

Tabla 3: Elaboración propia.

Capítulo 6

Rosca, instituciones, negociaciones y deseos

Representaciones sociales de la política de jóvenes LGBT+

Durante 2019 comenzaba el trabajo de campo de esta investigación. Uno de los primeros entrevistados fue Santino, un verdadero informante clave que me permitió adentrarme en el mapa de organizaciones de estudiantes secundarios. Santino fue presidente y uno de los fundadores del centro de estudiantes de la Escuela Secundaria de la UNL, y redactor de su primer estatuto. Durante una entrevista conversábamos sobre un conflicto que había enfrentado a lo largo de su trayectoria:

E: Cuando estalla el conflicto en tu escuela ¿qué hicieron? ¿tomaron el colegio?

S: ¿Cómo vamos a tomar el colegio? En política, uno tiene que jugar con las reglas, sino es hacer trampa. Si uno quiere ganar en las instituciones, tiene que jugar con las reglas. No te olvides que hay reglas para cambiar las reglas. También hay herramientas que, si tenés respaldo, las puedes utilizar, pero yo no iba a tomar la escuela. Uno tiene que evaluar si tiene la posibilidad de salirse de las reglas sin irse contra una pared. (...) las soluciones son en términos de progresión (Santino)

Mucho me temo que la pregunta lo ofendió, lo noté en la expresión de su rostro. Mi pregunta presuponía que habían tomado medidas que él consideraba poco estratégicas. Al responder, Santino discute los prejuicios del entrevistador. Me informa que la práctica política estudiantil no siempre implica *desmesuras*. Este choque de horizontes (Gadamer, 1993) vivido durante el trabajo de campo, empujó una pregunta ¿Cómo piensan la política estos jóvenes? No todos la definen —y por ende practicaban— igual. Como alternativa, Santino ofrece su propia *representación social* de la política.

Este capítulo reconstruye las representaciones sociales de la política que los jóvenes LGBT+ entrevistados construyeron a lo largo de sus trayectorias. Sabiendo que la política es una noción de contornos poco precisos (Jodelet, 1986) el capítulo gira en torno a preguntas como ¿Mediante qué imágenes materializan la política? ¿Cómo las jerarquizan? ¿Qué bagaje de significados utilizan para delimitarla? ¿Qué transformaciones presentan sus representaciones? ¿Cómo evalúan a la política? ¿Qué disposición afectiva tienen hacia la misma?

A lo largo del capítulo, se identifican y caracterizan (1) sus representaciones sociales de la política, son diversas formas de definir al término y experimentar el fenómeno. Las representaciones de la política fueron agrupadas en cuatro categorías: representación institucional-electoral, la política como transformación, la política como negociación y la política como constitutiva del sujeto. Cada representación implica diversas ontologías de sujeto político y formas de pensar el conflicto.

A medida que avanza el relato, el narrador atraviesa momentos disruptivos o desarrolla experiencias que pueden alterar su percepción. Por esta razón, van emergiendo nuevas formas de pensar a la política y de disponerse ante ella. Razón por la cual, además, se identifican (2) las diversas fuentes de

información de donde extraen sentidos para elaborar el contenido de sus representaciones; y (3) qué *actitud* o ejercicios evaluativos despliegan hacia la política en diferentes etapas de sus trayectorias.

Herramientas conceptuales y metodológicas

Imaginemos que estamos cavando un pozo. A medida que se profundiza accedemos a las diferentes capas que conforman el suelo, pasando de los horizontes orgánicos a los más rocosos. Cada sección nos aporta información sobre una etapa de la tierra. De forma similar funcionan las palabras. Un mismo vocablo puede alojar dentro suyo múltiples imágenes y definiciones superpuestas. Este capítulo busca identificar estas capas: las variadas formas de percibir a la política que los jóvenes combinan.

Moscovici (1961) desarrolla la noción de representación social³⁵, señalando que no accedemos directamente al mundo, sino a través de representaciones. La representación es una imagen que condensa significados construyendo al objeto e indicando cómo responder ante él (Jodelet, 1986)³⁶. Asentada sobre el pilar constructorista, la noción de representación social pone el acento sobre el rol de lo simbólico en la construcción de la realidad, mostrando la confluencia del pensamiento y las experiencias individuales, con la cultura y nuestra inserción social (Valencia & Elejabarrieta, 2007). Para definir esta noción, podemos comenzar marcando que las representaciones sociales aluden tanto a un pensamiento constituido, como a un pensamiento constituyente (Ibañez, 1994).

Como pensamiento constituido, son un producto social, que posibilita a su vez procesos sociales. Son imágenes o ideas disponibles y que construimos sobre *algo* (Jodelet, 1986) en un contexto determinado (Wagner, 1998); son una forma de conocimiento, categorías de una ciencia colectiva (Moscovici, 1961) que media entre el individuo y el objeto, diferente de otras formas de conocimiento —como el científico, por ejemplo—. Este producto es profundamente relacional.

Por un lado, el *contenido* de la representación está marcado por sus condiciones de producción. Por otro lado, diferentes procesos sociales dependen de este producto. La comunicación social, la constitución de grupos e identidades, son fenómenos sociales que se anclan en el carácter colectivo y compartido de las representaciones sociales (Ibañez, 1994). De modo que, indagar el contenido representacional, aporta información sobre el repertorio cultural, la posición social e identidad de los individuos que hacen circular determinada representación (Jodelet, 1986).

³⁵ Para profundizar sobre el vínculo entre el concepto de representación social y la noción durkheimiana de representación colectiva ver: “Durkheim y las representaciones colectivas” Ramírez Plascencia, 2007.

³⁶ Así presentado el concepto, pareciera que existe una representación social para cada objeto, práctica e individuo. No obstante, cabe destacar que: “Es posible que un grupo tenga una representación social de cierto objeto y que otro grupo se caracterice tan sólo por el hecho de disponer de un conjunto de opiniones, de informaciones o de imágenes [relativamente inconexas] de ese mismo objeto, sin que esto suponga la existencia de una representación social” (Ibañez, 1994)

Ahora bien, también son un pensamiento constituyente, porque el *contenido* representacional no refleja al objeto, más bien colabora a constituirlo y naturalizarlo. Durante el proceso de representación, los materiales socioculturales, la imaginación del individuo y su condición económico-material influyen en la representación del objeto. Si bien el individuo está condicionado por un fondo común de cultura que le ofrece determinadas categorías de lenguaje, no es un proceso de reproducción, sino de construcción (Ibañez, 1994). Acorde a su ubicación social, tendrá disponibles diversos repertorios de información, orientado por su experiencia previa y criterios culturales y normativos, va a crear un nuevo esquema, que luego será *naturalizado*.

La representación adquiere rol de evidencia, sirviendo a las necesidades, valores, expectativas, jerarquías y normas de un grupo. Moscovici sostiene que las representaciones implican una *ontización*, es decir, exponen al objeto como natural, preexistente a sí mismas: *esto siempre fue así* (Ibañez, 1994). Razón por la cual, este concepto resulta de particular interés para pensar en fenómenos, cuya dimensión ontológica es inseparable de las representaciones que hacemos de ellos (por ejemplo: política, justicia, igualdad).

El proceso de representar implica tanto presentar, como sustituir. Es decir, la representación es volver a presentar en la mente un objeto invisible, traerlo para reproducirlo en la conciencia. Pero, esta restitución de lo ausente, procede mediante simbolismos, la idea —el contenido de la representación— ocupa el lugar del objeto, lo sustituye. La función de reemplazo le otorga a la representación independencia de lo material. Lejos de ser un reflejo, la representación es un proceso discursivo —por ende, constante—, socialmente condicionado, de construcción creativa.

Con el objetivo de operacionalizar el concepto para el análisis, Moscovici diferencia tres ejes que organizan los componentes de una representación (Ibañez, 1994). La *actitud* refiere a la disposición del individuo hacia el objeto, componentes afectivos, posturas morales y orientaciones evaluativas. Los elementos actitudinales orientan reacciones emocionales ante el objeto. Esta noción implica preguntas como: ¿La política es buena o mala? ¿Contingente o necesaria? ¿Ante la política debemos actuar con precaución o compromiso? ¿Cercanía o distancia?

La *información* refiere a los conocimientos utilizados para construir una representación. Según las pertenencias socioculturales y el tipo de objeto representado, los individuos disponen de diversas fuentes de información; por ejemplo, la ciencia, los medios de comunicación y el contacto directo con el objeto, son vías de acceso (Ibañez, 1994); de modo que el origen, la calidad, el tipo y la cantidad de información al alcance varía entre individuos y grupos. Los individuos depuran, alteran y reducen la información seleccionada constantemente reconfigurando las representaciones (Valencia & Elejabarrieta, 2007). El *campo de representación* refiere al espacio simbólico de una representación, que presenta determinada organización y jerarquización de la información del contenido de la representación (Ibañez, 1994).

El concepto de representación social dialoga con otras definiciones del marco teórico (*self*, narrativa, identidad). Primero porque toma a las producciones verbales como unidad de análisis (Rodríguez Salazar & García Curiel, 2007). Las entrevistas realizadas para esta tesis doctoral, constituyen una forma de acceder al contenido de las representaciones y su momento de consolidación y cambio. Es decir, cuando una persona define a la política, en su respuesta: “(...) no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forman del objeto con el cual les confronta las preguntas del investigador” (Ibañez, 1994, pág. 203).

6. Representaciones sociales

Segundo, porque es un *concepto híbrido* (Ibañez, 1994) que articula lo psicológico con lo social, al definir por un lado que la acción individual significa siempre en relación a su contexto socio-histórico; y por otro lado, que el contexto se comprende atendiendo a los individuos que lo componen y su agencia (Valencia & Elejabarrieta, 2007). Esta complejidad presenta dos riesgos.

Por un lado, si destacamos que las representaciones son un acto individual, corremos el riesgo de definir las relegando su dimensión social. Por otro lado, si acentuamos que son un pensamiento determinado por la posición estructural del sujeto, podemos confundirlas con la ideología. La definición buscada media entre ambas. Las representaciones sociales son enunciadas por un individuo, gracias a un acto mental de construcción de realidad; pero implican un proceso generativo enmarcado y mixto de experiencias individuales y modelos transmitidos (Jodelet, 1986).

A lo largo del capítulo se recuperan relatos de los entrevistados para describir sus procesos de representación, reflexionando sobre cómo lograron construir determinada representación. No obstante, esta tesis doctoral, se centra sobre la representación social en tanto producto sociocultural. El interés radica en identificar formas de definir a la política que circulan entre el grupo de jóvenes LGBT+ entrevistados y sus actitudes (disposiciones evaluativas y afectivas). En esta clave, las representaciones sociales adquieren un valor instrumental (Ibañez, 1994)³⁷ y se recurre a la batería conceptual de la teoría de las representaciones sociales para iluminar dicho fenómeno.

Para identificar las representaciones en las entrevistas, se privilegió el análisis de contenido (Ibañez, 1994; Flick, 2004). Se trata de una estrategia para el estudio empírico de representaciones sociales que consiste en recolectar indicadores para reconstruir el contenido representacional. Para esto, se rastrearon las entrevistas identificando *definiciones* y *palabras claves* que cada entrevistado desplegó para aludir a la política. Como veremos, para explicarse recurren a una multiplicidad de nociones: el conflicto, la organización, las elecciones, el presidente, lo personal, el cambio, las estrategias.

Con esta información se confeccionó una tabla de doble entrada para cada entrevistado (ver tabla 4). Una vez finalizado este trabajo, se compararon las tablas de cada entrevistado para agrupar sus formas de referir a la política y construir categorías que las agrupen.

³⁷ La biblioteca sobre representaciones sociales incluye otros tipos de investigaciones. Las que focalizan sobre el proceso de construcción, y no sobre la representación como producto; y aquellas que analizan los mecanismos internos de las representaciones, tomando al concepto como fin y no como medio para analizar un grupo.

Análisis de entrevistas - Representaciones sociales (ejemplo)			
Entrevistas	Citas / palabras claves	Fuente de Información	Actitud
Entrevista 1 (ejemplo)	"La política para mí era el presidente"	Escuchaba charlas familiares	Distante
	"(...) la pensaba como una forma de transformar"	Reuniones con sus compañeros	Compromiso
	"Aprendí que en la política cada uno tiene su estrategia"	Lo aprende militando	Madura
Entrevista 2	*	*	*

Tabla 4: Elaboración propia

1. “Para mí era lo que escuchaba decir a mis papás”

Representación institucional-electoral de la política

La mayoría de los entrevistados relatan que durante el inicio de sus trayectorias asociaban a la política con ciertos actores y prácticas. Aluden a palabras como *candidatos*, *gobierno*, *elecciones*; también nombran instituciones del Estado, como el ejecutivo nacional y el sistema electoral. Recuerdan escuchar conversaciones de sus padres sobre funcionarios públicos, cuyos rostros veían en televisión. Estas ideas sobre la política suelen surgir cuando relatan su infancia o el inicio de la secundaria. Además, los entrevistados aclaran que durante esa etapa la política era un tema ajeno y desconocido. Auspiciando un cambio y casi como si fuera una confesión de su ignorancia, agregan que estas ideas sobre la política eran incipientes, vagas o insuficientes.

(...) cuando tenía 6 años, escuchar hablar lo normal en una casa de familia, yo tengo a mis papás casados desde siempre, se hablaba mucho de lo que es actualmente el kirchnerismo, el macrismo, fueron las primeras veces que escuché lo que es la política (...) Para mí [la política] sólo redondeaba al país, era Cristina, Mauricio Macri, los candidatos, sus partidos, la provincia, votaciones, algo que yo no debería o no me metería porque era chico. Yo nunca me percaté, ni me di cuenta, ni me dijeron sobre lo que es la política fuera de lo partidario nacional o provincial (Martín)

(...) una idea muy vaga de política, obviamente lo que escuchaba en mi casa. Podía nombrar uno o dos partidos políticos o uno o dos candidatos, así de escuchar. Pero no era un tema del que siquiera me interesaba meterme o prestarle atención (Ciro)

6. Representaciones sociales

Me acuerdo que [a la política] la vinculaba mucho con el Estado Nacional porque mi familia siempre estuvo muy politizada, ese tema de discusión estaba en todos los domingos familiares y yo escuchaba. No opinaba, porque no entendía mucho, pero empezaba a escuchar de qué se trataba y me acuerdo que el cumpleaños de una de mis tías, lo pasamos justo con la asunción de Macri y estaba un ambiente super tenso. (...) era muy estatal mi visión de la política (Sol)

El contenido de sus representaciones se asemeja. Aluden al estado nacional o provincial, enuncian candidatos y partidos instituidos. Incluso, en otras partes de las entrevistas, los tres afirman la misma frase: “la política, para mí, era el presidente”. Si escuchan la palabra política, en su mente se activan imágenes similares: fotos de quién ocupa el ejecutivo nacional, noticias que ven al pasar por televisión, conversaciones de sus padres sobre las elecciones. No obstante, estas formas similares de construir al objeto política, decantan en diferentes formas de reaccionar ante él. Es decir, representaciones similares implican diferentes *actitudes*.

Recordemos que la noción de actitud refiere a cómo jerarquizamos un objeto representado, qué afectos nos despliega y cómo nos disponemos ante el mismo (Ibañez, 1994). Indagar estas predisposiciones evaluativas, permite identificar qué lugar le otorgan a la política en diferentes etapas de su vida y cómo ésta disposición se encuentra en diálogo con sus motivaciones.

Similar al capítulo anterior, los relatos de Martín y Ciro vuelven a coincidir. Muestran una actitud distante afirman “no me metería porque era chico”, “no me interesaba meterme”. Para ellos, la política no estaba jerarquizada como prioritaria durante esta etapa. Sabiendo que una representación social porta marcas de sus condiciones de producción, podemos inferir que sus familias influyeron en su actitud para con la política. En sus hogares encuentran su principal fuente de información, familias no militantes y/o no politizadas. En simultáneo, esta disposición de ajenidad que ejercitan hacia la política, coincide con la primera etapa motivacional. Recordemos que en el capítulo anterior, Ciro y Martín afirmaban que el aborto había sido una motivación para involucrarse, pero descubrían esto en retrospectiva ya que sienten que *hacían política sin saberlo*.

Si bien Sol alude a imágenes similares (elecciones, gobierno nacional, candidatos) describe a su familia de forma opuesta. En su casa la política siempre ocupó un lugar protagónico. Recuerda la tensión que la política implicaba para su familia e indirectamente da a entender que de haber *sabido* un poco más, se hubiera embarcado en el debate familiar. Para Sol, la política fue ineludible. En coincidencia con su relato motivacional, la familia de Sol cumple un rol clave al proveerle los recursos cognoscitivos que utiliza para configurar su identidad política y su representación.

Recordemos que las representaciones son sociales, no son individuales ni arbitrarias. Los tres dan cuenta de esto, al enunciar que su primera idea de política la elaboraron a partir de conversaciones que escuchaban en su casa. En sintonía, no sólo incorporan definiciones, sino también una forma de vincularse con el objeto política, distancia en un caso y proximidad en otro.

Ahora bien, todos autoevalúan su primera representación social despectivamente. Entienden que eran rudimentarias: “para mí *sólo* era...”, “una idea muy *vaga*”. Recordemos que tanto el análisis de narrativas como el de representaciones sociales, no busca identificar hechos concretos. La narración y las representaciones son logros interpretativos (Meccia, 2020), abundan en información sobre las influencias culturales, interpersonales y lingüísticas que rodean al narrador (Bruner, 2004). Siguiendo

esta línea analítica, no interesa medir la cantidad de conocimiento que efectivamente incorporaron durante la socialización primaria (Berger & Luckmann, 1968). Más bien, llama la atención cómo evalúan retrospectivamente estos conocimientos. Quizás muchos ciudadanos adultos cuenten con saberes similares a los enunciados por estos jóvenes. No obstante, para los entrevistados, conocer *sólo algunos* candidatos no basta, es poco: “no entendía mucho”, “lo primero que supe fue...”. Piensan que había más por conocer. Por ejemplo:

Durante 2019 y 2020 sólo formé parte del cuerpo de delegados, pero para mí todavía no era política. (...) para mí seguía asociada sólo a la presidencia porque ni siquiera tenía la noción de cámara de senadores y diputados (...) nunca estuve realmente interesado en seguir el proceso ejecutivo, realmente no puedes decir que sabés de política porque no basta con lo poco que te enseñan las escuelas sobre los poderes (Ciro)

Fui creciendo, participando en órganos de mi escuela. Entré a Isonomía. Me di cuenta que la participación que yo había estado teniendo en la escuela también es política. Con un contexto de pandemia tuve que prestarle más atención a la organización que tenía el país, porque uno aprende los distintos poderes y bla, bla, bla, pero con el contexto de la pandemia uno empieza a escuchar cosas como decreto, quién era el presidente, la cantidad de sectores que se oponían, grupos negacionistas, grupos antivacunas, fui filtrando un poco información en cuanto a la política (Ciro)

Hubo muchos conflictos en la pandemia (...) docentes que se abusaban de la virtualidad para abandonarnos y cada uno arréglese como pueda, había que estar presente (...) daban 10 millones de temas (...) en ese tipo de conflictos y situaciones éramos nosotros lo que intercedíamos por el curso ante los profesores (Ciro)

Tarde o temprano te toca salir al mundo. (...) ver entrevistas espontáneas en la calle de personas que no saben nada, no se informan o creen estar informadas y son super superficiales o selectivas. Cuesta tener una política real si tenés personas tan aisladas y ajenas (Ciro)

En el caso de *Ciro*, la pandemia de COVID-19 constituye un parteaguas en su trayectoria. Durante 2020, los pilares del contenido de su representación se sostienen. Pero se complejiza la cantidad y calidad de la información que utiliza y cambia su actitud hacia la política. Incluso, es el único entrevistado que afirma haber tenido intensa actividad política durante el período de educación virtual. Para *Ciro*, la política sigue asociada a las instituciones de gobierno y al sistema electoral, no obstante, relata que el contexto pandémico lo obligó a informarse. Entiende que estos aprendizajes deberían ser impartidos por la escuela, pero relata que su principal fuente de información fue internet, conocimientos que comenzó a acumular por su cuenta. En simultáneo, recordemos que ante las amenazas de su madre —“la política te va a atrapar”— *Ciro* comienza a desconfiar de su entorno cercano como fuente de información. Quizás esto explica por qué no reproduce la representación social de la política que había incorporado gracias a su familia.

Su experiencia como delegado también influye sobre los significados que le atribuye a la política: “Me di cuenta que la participación que yo había estado teniendo en la escuela también es política”. Ahora *Ciro* no sólo identifica actores, sino que les asigna una función. Incorpora a la representatividad como nueva idea naturalizada, propia del contenido de su representación, algo que siempre existió, pero no

6. Representaciones sociales

había visto. Mientras que la política antes era un fenómeno que nada tenía que ver con él, luego de esta revelación comprende que la política es algo cercano que él hace.

Durante su entrevista despliega la información que lo ayuda a construir su representación. Enlista los diversos espacios de representación que existen³⁸; incluso muestra similitudes entre la normativa procesal escolar y los reglamentos que rigen el Concejo Municipal y las cámaras legislativas. Este ejercicio pareciera un esfuerzo por demostrarle al entrevistador todo lo que *sabe* sobre política. Ahora piensa que la política es información acumulable y susceptible de ser enseñada en el aula. Entiende que el conocimiento que las personas poseen determina la calidad de la política. Una política “real” sólo es posible con ciudadanos informados. Percibir a la política como un saber valorado modifica su actitud. Ahora se dispone receptivo, quiere aprender y liderar. Quizás esto permite entender por qué en el capítulo anterior, aludía a su intelecto para justificar su deseo de liderar como motivación.

Ciro, Sol y Martín coinciden al describir a sus representaciones iniciales como limitadas. Esto no es un simple juicio retrospectivo. Por un lado, demarcan un proceso evolutivo durante las trayectorias, desde sus definiciones iniciales hacia una paulatina complejización. Por otro lado, evidencian un esfuerzo por presentarse como actores políticos que actualmente están informados. En contraste, identifican una ciudadanía que no participa y está desinformada.

En este apartado vimos que algunos de los jóvenes entrevistados manejan una representación institucional-electoral de la política. Esta forma de construir al objeto los acompaña durante su infancia y el inicio de sus trayectorias políticas. Los casos analizados coinciden al menos en tres aspectos. Primero, el contenido de sus representaciones. Figuras como candidatos, el presidente, partidos políticos, el gobierno nacional o el proceso electoral, son las imágenes mentales que utilizan para sustituir al objeto política.

Segundo, los entrevistados coinciden ubicando a la familia como principal fuente de información. Sabiendo que las representaciones demarcan sus condiciones de producción, vimos que quienes provenían de familias no militantes evaluaron a la política como algo ajeno. Por su parte, el caso de Sol es opuesto, el vínculo de su familia con la política resulta en una valoración positiva del objeto y percepción de cercanía.

³⁸ La Universidad Nacional del Litoral cuenta con tres escuelas secundarias, denominadas preuniversitarias, dependientes de las facultades: la Escuela de Agricultura Ganadería y Granja, la Escuela Industrial Superior, y la Escuela Secundaria de la UNL. En cada una, el estudiantado elige representantes para el centro de estudiantes y dos órganos más: el Cuerpo de Delegados, integrado por dos delegados por cada división, organizados en secretarías creadas anualmente ad hoc, quienes presiden el órgano participan de las reuniones del centro de estudiantes. Además, eligen representantes para el Consejo de Enseñanza Preuniversitaria (órgano constitutivo del gobierno de la universidad) integrado por un representante de cada facultad que posee escuelas a su cargo, por el director, un profesor titular de cada establecimiento, un estudiante y un graduado de cada escuela media. Para más información sobre la normativa universitaria ver:

<https://www.unl.edu.ar/institucional/consejo-de-ensenanza-preuniversitaria/>

Tercero, los entrevistados muestran una actitud crítica ante esta representación social inicial de la política. En retrospectiva reflexionan sobre estas ideas prístinas y concluyen que la calidad y cantidad de información que poseían sobre la política era vaga e insuficiente. La forma en que representamos algo aporta información sobre la identidad del grupo donde la representación social circula. Estos jóvenes están dando a entender que en su entorno, la política no puede reducirse a candidatos, instituciones y elecciones. En este sentido, auspician procesos de transformación en sus representaciones sociales sobre la política.

2. “Una herramienta de transformación por y para el pueblo”

Representación de la política como transformación

Los jóvenes entrevistados también asociaron a la política con acciones transformadoras. En primer lugar, la política fue definida como acciones de cambio que mejoran las condiciones de vida de un grupo, representación resumida en la frase: “la política es una herramienta de transformación”. Esta percepción otorga centralidad a lo colectivo y emerge cuando relatan etapas de sus trayectorias motivadas por demandas. En segundo lugar, algunos entrevistados sostienen que la política también transforma la subjetividad individual. En estos casos reflexionan sobre cómo la política también los transformó a ellos mismos. Veamos ejemplos de la primera definición:

(...) cuando uno es chico empieza a absorber. Yo escuchaba cosas y eso fue lo que me hizo a mí decir “¿Pero por qué le dicen chorra, puta?” Yo me iba con eso a la escuela. (...) los medios hegemónicos, los diarios, lo que decía la UCR, el PRO, creo que esos discursos ayudaban a que yo piense algo que al menos no lo podía ver (...) empecé con un discurso, una manera de ver la política que escuché en casa (Valentina)

Yo pensaba que la política no influía en nuestras vidas, que no era parte de lo que me podía cambiar mi forma de vida. Crecí en el barrio muy pobre, siempre digo que mi familia fue el último escalafón al que Cristina no llegó, mis padres nunca habían visto un recibo de sueldo, era como lo último que le faltaba al peronismo para poder convocar a todas las fuerzas, a todos los trabajadores. Me empecé a dar cuenta que mi mamá cobraba la Asignación Universal por Hijo, que gracias a eso nos podía comprar cosas, que cambiaba nuestra economía ¿no? Ahí fue donde me dí cuenta que la política podía ser una herramienta de transformación. Obviamente, lo estoy diciendo con estas palabras porque ya soy grande, en ese momento no sé si habré pensado “es una herramienta de transformación social”, a lo que voy es al concepto que venía sintiendo (Valentina)

(...) parecía que todo el mundo decía que Cristina era chorra. Y yo me acordaba de la Asignación y después me anoté al Progresar. Mi experiencia fue diferente, yo creo que eso me hizo cambiar de opinión (Valentina)

6. Representaciones sociales

(...) cuando empecé a militar en el centro de estudiantes, cambió mi perspectiva [de la política] porque entendí todos los derechos que me estaba dando, sobre todo cuando se creó el Progresar. Yo no podía creer que disponía de una plata para mis estudios, porque tenía que salir a trabajar o hacer changas para pagarme la escuela técnica (...) (Valentina)

En su relato teoriza sobre su propio proceso de representación. Primero identifica los discursos que la empujaban a definir a la política como corrupción: su familia, medios de comunicación, ciertos partidos políticos. Esta etapa la describe mediante el verbo absorber, una acción pasiva de incorporación de información. No obstante, rápidamente su familia deja de ser una fuente de información confiable sobre política. Incluso, en el capítulo anterior, vimos que su motor motivacional funcionaba en oposición a sus padres, quienes definían a la política como “corrupción”.

Luego, Valentina incorpora nuevas fuentes de información. Gracias a su reflexión individual, su militancia y al discurso sobre el derecho a la educación que le proveen sus compañeros, siente que logra correr un velo que nublaba la verdad sobre la política. En su nueva representación, si bien alude a la figura de la ex Presidenta, no pone foco sobre la imagen del candidato, como hacían los entrevistados del apartado anterior. Más bien, subraya la acción. Naturaliza que la política es la capacidad que tienen estos gobernantes de afectar o no su vida cotidiana.

El contenido de su representación alude a la política como un hacer, una fuerza que puede influir en nuestras vidas. Refiere a políticas públicas y derechos sociales, reconociendo al Estado tanto en sus acciones, como omisiones. Por ejemplo, siendo beneficiaria de políticas sociales comienza a pensar que allí está la política actuando, pero también identifica que sus padres no tienen un trabajo formal y responsabiliza a la política por esto. Este nuevo contenido representacional, es relatado como algo revelado, que estaba allí, sólo que no se había dado cuenta.

Similar a los entrevistados del apartado anterior, Valentina inicia con una actitud de ajenidad respecto de la política, probablemente incorporada gracias a su entorno. No obstante, nótese que utiliza el pretérito imperfecto del indicativo (acciones que duraron un tiempo en el pasado): “Yo pensaba que la política...”. Es decir, la disposición distante muta, pasando de la indiferencia a una valoración positiva. Ahora, no duda del potencial de la política y decide participar. La política puede atender su carencia y ser fuente de esperanza. Por su parte, Zoe, Facundo, Sol y Teo relatan:

[La política] era algo que tenía muy interiorizado. Era cuando había que hacer alguna marcha, alguna huelga que mis papás iban, yo iba y era como mi mundo natural. No era como una cosa “waw, algo distinto”, porque había mucha movilización docente en Río Gallegos, se quedaban en carpas durmiendo en la calle. Nunca me dejaban durmiendo en una carpa pero me llevaban y yo veía todo y era algo como normal para mí. Entendía esta cuestión de que algo malo pasaba y había que hacerle frente. Las autoridades no estaban actuando bien entonces las personas afectadas tenían que resistirse (Zoe)

De chiquito, 2010, mi tía me llevó por primera vez a una Marcha del 24 de marzo. Tengo una foto, todas las banderitas y yo chiquito ahí. Flashié, me gustó. El ruido de los tambores, los cantos. Me dio mucha impresión cada vez que decían ¡Presente! (...) en toda mi familia había un compromiso por ayudar al otro. Estuvo muy presente en mí, desde wachin, el sentimiento de injusticia. Ver que le estaban haciendo mal a alguien, la empatía por la injusticia me ponía mal. Eso estaba vinculado con la política (Facundo)

Tan de chiquito no hacía el enganche la política como elemento para transformar. Todavía era la cuestión electoral, los candidatos. Después, más grande, yo empiezo un grupo de teatro en el Kinder y empiezo a habitar esa institución, trabajábamos los derechos de los niños, el holocausto, Ana Frank siempre presente. Ahí empecé a vincular que eso era una cuestión política (Facundo)

Yo entendía a la política en un sentido muy terrenal. Para mí la política eran esas cosas que hacíamos en la escuela para tratar de mejorar, eran prácticas para la transformación. El primer acceso que yo tenía a eso era la lucha por el aborto. Toda esa marea movilizaba para la ley (Sol)

(...) la política vendría siendo atender la necesidad de un cambio. Esa necesidad surge a través del otro, de escuchar y estar para el otro y por ende todos somos responsables y culpables de lo que pase. Si ignoramos a un grupo de gente con una necesidad somos culpables y responsables de dejar de ignorarlo y ayudar a que existan cambios para que podamos estar bien. Estas necesidades siempre van a estar, ya que cambiamos como sociedad y aprendemos de cosas nuevas y siempre vamos a tener la necesidad de estar constantemente cambiando cosas porque siempre encontramos algo nuevo, más si escuchamos al otro. No considero que la política sea algo negativo, solo existe y somos nosotros los responsables de que si algo no nos gusta cambiarlo (Teo)

El contenido de sus representaciones coincide. Asocian a la política con la idea de cambio: “algo malo pasaba y había que hacerle frente” (Zoe), “la política como elemento para transformar” (Facundo), “prácticas para la transformación” (Sol), “atender la necesidad de un cambio” (Teo). Es decir, la política se define por sus consecuencias prácticas y por su potencialidad para la resolución de problemas o satisfacer necesidades. En este sentido, abundan verbos como *cambiar*, *mejorar*, *transformar*. Además, estos verbos están asociados con una lectura dicotómica de los actores involucrados en política: existen colectivos de víctimas y victimarios. En oposición a lo colectivo, sitúan un poder injusto, con capacidad de daño, autoridades que actúan mal. Para ellos, la transformación política emerge desde abajo como una necesidad frente a una opresión difícil de afrontar individualmente.

Similar a Valentina, los cuatro entienden que la política es una forma de transformar la realidad. Incluso Sol también utiliza el adjetivo *terrenal*, para afirmar el componente pragmático de su representación. No obstante, vemos que estos cuatro entrevistados se diferencian de Valentina, otorgándole un lugar diferente al sujeto en su vínculo con el conflicto. Podemos conceptualizar esta diferenciación recurriendo a los estudios clásicos sobre implementación de políticas públicas.

Pressman y Wildavsky (1973) distinguían entre enfoques *top-down* (arriba-abajo) y *bottom-up* (abajo arriba)³⁹. Por un lado, cercano a la representación de Valentina, *top-down* implica priorizar la jerarquía y el control administrativo de los niveles superiores de poder en los procesos de diseño e implementación de políticas. Por su parte, Zoe, Facundo, Sol y Teo representan a la política como acción de la sociedad organizada. En esta noción, resuena el enfoque *bottom-up* –desarrollado por

³⁹ Aunque la distinción entre enfoques *top-down* y *bottom-up* fue originalmente elaborada para analizar procesos administrativos y de gestión (Pressman & Wildavsky, 1973; Lipsky, 1980), aquí se recupera la idea en un sentido analítico más amplio, para describir las representaciones sociales de la política.

6. Representaciones sociales

Lipsky (1980) y Elmore (1979)⁴⁰— que destaca la capacidad de agencia de los actores locales para reinterpretar y resignificar las políticas en sus prácticas cotidianas.

Aunque, cabe destacar que los entrevistados politizan considerablemente la reflexión. Entienden que el potencial transformador de la política, surge cuando el sujeto es colectivo. Por ejemplo, Facundo entiende que el sujeto empático es el engranaje principal de la transformación; similar Teo afirma que la política implica escuchar la necesidad del otro. Para Zoe el sujeto es un colectivo que resiste ante quienes “no actúan bien”. Por su parte, Sol alude a la marea verde como un ejemplo de sujeto político. En este esquema representacional, la unión hace la fuerza y el grupo es una instancia superadora y no sumatoria de intereses individuales.

Zoe⁴¹, Facundo⁴² y Sol reflexionan sobre sus procesos de representación. La presentan como su mundo natural, una experiencia próxima, “interiorizada”, que siempre fue parte de sus vidas. Utilizan recuerdos de la infancia para mostrar cómo influyeron sobre su percepción. En estos relatos, política e infancia se co-constituyen: por un lado, no podrían pensar su infancia sin estos recuerdos y, por otro lado, no pueden pensar a la política hoy sin aludir a su infancia. Fueron testigos de movilizaciones sociales, y sus familias —y el Kinder en el caso de Facundo— fueron tanto fuentes de información como actantes que activaron su motivación. Gracias a estos recuerdos, inician sus trayectorias con una actitud positiva hacia la política.

Por su parte, la representación de Teo es más conceptual que experiencial y con menor anclaje afectivo. Para él la política funciona casi como una ética continua de la historia, ya que las necesidades que la política atiende “siempre van a estar”. Su actitud para con la política es neutral-descriptiva. No la idealiza ni la demoniza: “no es ni positiva ni negativa, sólo existe”. En simultáneo, Teo reafirma la capacidad de agencia de los actores para significar a la política: “nosotros somos responsables del valor que queremos darle”. Regresando a Valentina, su representación se modifica con el devenir de su trayectoria:

Con el MESO íbamos a los colegios y les explicábamos a los pibes que el centro era una herramienta para reclamar lo que les corresponde y transformar lo que no les gusta. Queríamos fomentar que usen el centro de estudiantes, que lo creen como una herramienta política, de transformación (Valentina)

Yo no sé si el amor vence al odio, pero... ¿Que necesitas amor para construir política? Sí, porque si no no tenés nada. No podés pensar en ayudar a otro si estás con el ego allá arriba, si estás con bronca, si estás con odio, si estás con envidia, si estás con cualquier cosa que te haga hacer un paso atrás de construir con un otro (Valentina)

⁴⁰ Posteriormente, Paul Sabatier (1986) propuso una lectura sintética de ambos modelos, mostrando que los procesos de cambio político resultan de la interacción entre actores situados en distintos niveles de decisión y ejecución.

⁴¹ Zoe alude a un conflicto salarial docente transcurrido en 2011, cuando la Asociación Docentes de Santa Cruz (ADOSAC) enfrentó al gobierno provincial. Las medidas de fuerza incluyeron 59 días de paro y la instalación de una carpa frente a la Casa de Gobierno durante 78 días. Los papás de Zoe eran docentes en la localidad de Río Gallegos, tiempo después regresan a la ciudad de Santa Fe, donde Zoe cursa la escuela secundaria.

⁴² En 2012 (tres años antes de iniciar la secundaria), Facundo comienza a participar del Kinder Club, espacio para niños/as y adolescentes con actividades lúdico-educativas, y trabajo sobre derechos humanos. El Kinder depende de la Asociación Cultural y Deportiva ‘I.L. Peretz’, de raíces judeo-progresistas fundada en 1912.

Matías Sbodio

Durante sus primeros años en la escuela secundaria, la experiencia de militancia de Valentina transforma el lugar que ella ocupa en su esquema representacional. Reubica al sujeto político en su representación. Los problemas que identifica reciben antídoto en la práctica política. Incorpora que la política no sólo cae del Estado para beneficiar a los damnificados (mediante el PROG.R.ES.AR., por ejemplo). Las transformaciones que la política logra, también implican un “terreno” de antagonismos y ahora entiende que ella puede ser una de las voces insertas en una trama conflictual. La política es una *herramienta* que ella también puede manipular para beneficio colectivo. Ahora bien, esta transformación precisa de un sujeto afectivo, susceptible de conmoverse ante la necesidad del otro. Valentina entiende que estos afectos son indispensables para que la política pueda transformar. Incluso, define a la política por oposición al odio, al ego, a la envidia y a la bronca. Por su parte, Bautista relata:

B: (...) desde muy chico tenía esta idea de que se podían cambiar las cosas. Se hablaba todo el tiempo en mi casa. Tenía una visión de la política como la posibilidad o la herramienta para modificar la realidad. Veía a la política como el espacio de cambio

E: ¿Cómo llega esta idea de que la política sirve para transformar?

B: De los discursos de Cristina, donde convocaba a un proyecto para construir un país entre todos (...) (Bautista)

Yo quería utilizar todas las herramientas del Estado y de la organización para llevarlas al territorio, dar la lucha que teníamos que dar. Concretizar. Ya sea el Boleto Estudiantil, la lucha de las compañeras (...). Yo sentía que ese era el espacio que nos permitía cambiar las cosas (Bautista)

(...) fueron 6 años de militancia en La Cámpora, que después se extendió a otros ámbitos. (...) la militancia gremial con el MESO, jornadas solidarias con mi escuela que hacía mucho trabajo social en territorio. Tenía un gran interés por la cuestión social y entendía que la política era una herramienta para cambiar esa realidad. Se puede trabajar muchísimo en la cuestión social, pero sin la política, lo social no va a cambiar. No digo que una cosa niega la otra, tienen que ir complementariamente (Bautista)

Ya vimos que Bautista viene de una familia con tradición militante, quienes colaboran a activar su motivación y son fuente de información para acceder al mundo político. También su propia experiencia militante influye en cómo configura lo político. Siguiendo estas citas vemos que el contenido de su representación está fuertemente influenciado por el discurso kirchnerista, y conglobera dos dimensiones. Por un lado, en sintonía con la primera definición de Valentina, la política es una fuerza que emana del Estado, un actor transformador. Por otro lado, también refiere a la política como una acción *bottom-up*, pone en el centro a las organizaciones sociales como sujeto que puede intervenir en lo comunitario y generar cambios concretos.

Además, compara esta forma de organización con otras formas de atender lo social que, aun con buenas intenciones, no logran verdaderas transformaciones. En esta cita, Bautista critica los voluntariados católicos a los que asistía con su escuela. Para él, no cualquier colectivo de personas puede generar cambios concretos. Si bien la capacidad de agencia es esencial para transformar,

6. Representaciones sociales

comprende que los verdaderos progresos sociales acontecen cuando se reconoce el potencial político de los partidos u organizaciones en la ecuación.

En sintonía con los entrevistados anteriores, Bautista presenta una actitud positiva ante este objeto, incluso afirma que le *regaló* 6 años de su vida. No obstante, Bautista auspicia un cambio. Nótese que habla en pretérito imperfecto del indicativo (acciones pasadas que duraron un tiempo): tenía, veía, quería, sentía. Utiliza este tiempo verbal para marcar que estas ideas le sirvieron para dar forma al objeto, sólo durante una etapa en su trayectoria. Por su parte, Matías relata:

M: La política buena no es sólo la lucha por uno mismo.

E: ¿Hay una política buena y una mala?

M: Para mí hay política y algo que algunas personas clasifican como política, pero en realidad no es. (...) la política es luchar por el bien del pueblo, por el bien de todas las personas. No encerrarse en uno mismo, (...) velar porque todas las personas se sientan cómodas en ser uno mismo y estar bien económicamente.

E: Eso que no es política ¿qué es?

M: Servir una entidad mayor si sólo te va a servir a vos mismo o a unos pocos. Eso no es política, es un capricho. (...) si apoyas a Trump, el imperialismo, una persona de mierda, que promueve la guerra y eso produce malestar, promueve el odio a todas las minorías, sólo le importa él y su círculo de personas que puedan llegar a bañarse en plata. Yo siento que eso es sólo egoísmo, un capricho de esas personas y no política real (Matías)

La política también es poner un club para un pibe que se mete en las drogas. Eso es una forma de control de los gobiernos, las drogas que ahora lo quieran legalizar (Matías)

Al momento de la entrevista, Matías tenía 15 años y se encontraba cursando segundo año de secundaria (repitió un año). A pesar de su corta edad, hasta el momento, ya representó a su curso en el cuerpo de delegados durante 2023, 2024 y 2025. Si bien participó unos meses en Isonomía — agrupación en la que participaba su hermana y también Ciro— luego lo convocaron para sumarse a Oasis, la agrupación estudiantil que conduce el centro de estudiantes. Allí Matías ocupa el rol de secretario de Prensa y Difusión. En simultáneo, se incorporó al MUS (Movimiento de Unidad Secundaria) y a la JCR (Juventud Comunista Revolucionaria). Allí milita junto a estudiantes secundarios de otras escuelas y participa de actividades partidarias. Su familia, estos espacios de militancia y la agenda política del partido, son sus principales fuentes de acceso a imágenes y sentidos para configurar la política.

Si bien Matías no utiliza específicamente la frase “herramienta de transformación”, el contenido y la actitud de su representación es cercana a los entrevistados anteriores. La política es definida mediante verbos en modo transitivo —*luchar por, velar para, servir a*—. Estas acciones implican a un sujeto político: “el pueblo”. En esta clave, la política es representada como un hacer cuyos efectos deben ser colectivos por definición. Además, entiende que la política como un *hacer* implica disputas y se configura como una lucha de la cual él es parte. Para revelar el verdadero significado de la política,

Matías Sbodio

Matías demuestra empíricamente la capacidad de transformación recurriendo a un ejemplo de su propia experiencia de militancia territorial en el MUS y junto al PCR⁴³.

Su actitud hacia el objeto es positiva. Incluso, contrapone a la política con algunos disvalores: el imperialismo, el capricho, el malestar, la promoción del odio. Durante su entrevista, no quiere que la palabra política se manche. Nuevamente transformación es sinónimo de mejora. La política está lejos del imperialismo, lejos de la guerra. La política “real” la ejecutan quienes luchan por conquistas no sólo materiales — “bienestar económico” — sino simbólicas e identitarias — “ser uno mismo” —.

Toda la idea de política que tengo ahora, se va formando no sólo viendo lo que me enseña mi familia, también dándome el espacio a escuchar las opiniones de las demás personas, piensen como yo o no. Por ahí uno se encierra en pensar “si yo lo pienso está bien” y claramente no es así. Vos tenés que escuchar porqué a la otra persona le parece mal y repensarlo ¿Tendrá razón? ¿Por qué lo pensará así? (Matías)

[La política es] Un espacio para mi propia educación. (...) donde yo pueda aprender más. No me interesa ser un técnico, me interesa lo social. Me están obligando a estar en esa escuela, me parecía importante tener mi espacio, donde yo pueda llevar discusiones, escuchar otras ideas, aprender de eso. Quiero ser delegado para que haya alguien en el curso que pueda llevar esas discusiones a los pibes que no les interesa para nada. No me parece que la política sea sólo para uno mismo. Es algo que tiene que llegar a todos. Es importante compartirlo con los demás. No absorber todo y dejármelo para mí (Matías)

E: ¿Qué contraste en el MUS?

Un montón de personas que también querían llevar el debate a otras personas para que puedan pensar por ellos mismos. (...) El eslogan del MUS es “por la escuela del pueblo liberado”, nosotros nos referimos a que todos puedan pensar por sí mismos, pero al mismo tiempo colectivamente. Si vos pensas por vos mismo te das cuenta que no puedes hacer nada solo, todo llega más cuándo hay línea de masas, cuando hay un grupo.

E: ¿Eso cambia tu significado sobre la política?

M: Lo confirma. La política es por el bien común, ahora llegar a algo colectivo (Matías)

Al inicio del apartado se afirmó que la política también era asociada con transformaciones en la subjetividad individual. Matías teoriza sobre su proceso de representación. Utiliza el gerundio del verbo —“se va formando”— para indicar que saber sobre política es un proceso de aprendizaje dialéctico en curso. Él entiende que dicho proceso se enriquece cuando uno está dispuesto a reconocer incluso a un otro lejano como interlocutor válido. Para él, este proceso de aprender o *absorber* política transforma al individuo, permitiéndole pensar por sí mismo. De modo que, la política no sólo es valorada por su capacidad de transformación colectiva o a gran escala. Además, la política

⁴³ Refiere a la “Casa de Atención y Acompañamiento Comunitario: El Rincón Cultural”, que funciona desde 2017. Este espacio pertenece al Partido Comunista Revolucionario (PCR) y está enmarcado en la campaña nacional *Ni un pibe menos por la droga*. Trabajan la prevención de adicciones, desarrollando actividades gratuitas como: talleres de orientación laboral y oficios, apoyo escolar, ajedrez y numerosos talleres artísticos y deportivos. Ver: https://www.instagram.com/el_rinconculturalsf?igsh=MXR3aHZ2aXdxdGZtcA==

6. Representaciones sociales

enriquece la subjetividad individual. En simultáneo, el individuo se transforma en tanto logre primero reconocer al grupo como su condición de existencia; y segundo, comience a colaborar para la liberación colectiva. Para Matías, la política ubica a individuos y organizaciones sociales en un círculo virtuoso de mutua transformación. Al reflexionar sobre su definición de política, Bautista también analiza el vínculo entre individuos y organizaciones:

Yo me hago muchas críticas. Cuando uno empieza en una organización, se termina encerrando en la idea de agrupación y deja ver la realidad. La lectura desde una organización y no tanto la lectura desde otros espacios. Por eso siento que es muy importante la parte territorial. Y por más que la organización tenga su parte territorial, muchas veces hay una especie de hermetismo en la política y te hace leer las cosas desde otro sentido y se pierde la comprensión real de lo que pasa por fuera. La gran crítica que me hago es el hermetismo (Bautista)

No es una crítica a la organización en sí, es una crítica personal. Uno tiene que encontrar el equilibrio entre la lectura que te puede dar la organización y lo que puedes ver de afuera (Bautista)

Como se anticipó, sobre el final de su trayectoria, Bautista construye una nueva representación social de la política. Durante la narración elabora juicios retrospectivos que evidencian cambios en su postura inicial. En sintonía con Matías, entiende que la política transforma también al individuo. No obstante, relata que estos cambios no son siempre positivos. Mientras que al comienzo percibía a la política como herramienta de transformación social —donde la organización colectiva era clave— ahora introduce una advertencia. Su experiencia militante lo empuja a pensar que la política puede ser hermética y nublar la visión de los militantes.

Luego de abandonar La Cámpora, Bautista siente que la política los transformó, distorsionando su percepción de lo real. No reniega de la política ni de las organizaciones, pero plantea una crítica a cierta lógica cerrada. Entiende que los militantes deben agenciarse para limitar el hermetismo de la política: “encontrar el equilibrio entre la lectura que te puede dar la organización y lo que puedes ver de afuera”. En caso contrario, la política opera como una fuerza que puede enceguecer al militante, impidiéndole pensar lo social por fuera de los marcos ideológicos.

Sobre el final de su trayectoria, su actitud para con la política se vuelve crítica. Ya no se trata de una valoración netamente positiva. Ahora exige vigilancia sobre los efectos subjetivos de la política sobre los militantes. En caso contrario, la política puede moldear al sujeto hasta volverlo incapaz de comprender lo social por fuera de una trinchera.

En este apartado vimos que algunos jóvenes perciben a la política como una acción transformadora. Los entrevistados ponen el acento sobre el hacer y construyen el contenido de esta representación con verbos como *cambiar* o *mejorar*, definiendo a la política en función de sus resultados potenciales.

Primero, la representación puede otorgar centralidad a la figura del Estado como actor transformador. La política resulta en una acción *top-down*, materializada en políticas públicas con efectos sobre sujetos pasivos.

Segundo, otros entrevistados aluden a recuerdos de su infancia, donde sus familiares protagonizaron acciones colectivas contenciosas. En función de lo cual, entienden que la política son acciones *bottom-up*, resultado de la sociedad organizada en oposición a una autoridad y con el objetivo de enmendar una injusticia. En el contenido de esta representación abundan verbos como luchar, servir y transformar.

Tercero, la representación puede comprender a la política como una acción tanto estatal, como social, que debe ser utilizada para el bien común. En sus relatos, estas tres primeras formas emergen cuando narran etapas de sus trayectorias motivadas por demandas. Los jóvenes identifican a los discursos militantes —incorporados gracias a sus familias, partidos u organizaciones— como la principal fuente de información.

Cuarto, algunos entrevistados aluden a cómo la política transforma a los individuos. Por un lado, la política es definida no sólo como acciones de lucha que transforman a la sociedad, sino también como un proceso de aprendizaje que transforma al individuo, vinculándolo con la sociedad en clave virtuosa. Por otro lado, la política fue definida como hermética, los sesgos ideológicos pueden dejar ciego al sujeto, hacerlo incapaz de percibir lo real. En particular, esta última representación implica una actitud de precaución ante la política.

La expresión “la política es una herramienta de transformación” sintetiza los sentidos que estos entrevistados otorgaron a la política durante largos períodos de sus trayectorias. Aluden a la palabra herramienta, pero no se trata de una representación instrumental. El acento está puesto sobre la acción transformadora como un efecto potencial de la política. Si bien el lugar que otorgan al sujeto político puede variar, sus actitudes coinciden. Para ellos la política no es una acción neutral, ni homóloga a otras formas de transformar, está cargada de sentido ético, algo plasmado en la actitud. Así, la política empuja a la militancia y expresa emociones como la empatía y valores como la justicia, la igualdad y la emancipación.

3. Líder precavido, gobierna doble

Representación de la política como negociación

Avanzadas sus trayectorias, algunos entrevistados representan a la política poniendo el acento sobre negociaciones estratégicas como un elemento significativo. Aluden a palabras como *consenso*, *rosca*, *estrategia*, *negociación*. Estas nociones, son presentadas con una impronta realista, alejándose del “deber ser”, de idealizaciones y utopías. El reconocimiento de estas instancias dialógicas como elementos de la política, es narrado como un aprendizaje o revelación que emerge maduradas sus militancias. Exponen esta forma de referenciar a la política junto con reflexiones sobre el liderazgo como motivación o disputas que marcaron sus historias. Por ejemplo:

(...) había una tolerancia política para poder hablar cosas que claramente ahora no se está pudiendo. Entonces, dentro de la definición de política, la política también era sentarse con un otro, aunque no te lo banques, aunque esté todo mal, sentarse para un objetivo en común. Yo personalmente lo trabajé muchísimo en la escuela secundaria con nuestros “queridos amigos” [*hace comillas con los dedos marcando ironía*] de La Franja Morada, con la gente del MNR y conocer militantes más grandes que yo. Y ahí fue donde empecé a entender el concepto de política un poco más terrenal. Podemos hacer que las vidas cambien, pero también hay que sentarse con el que uno no quiere (Valentina)

No nos vamos a sentar con nuestros mejores amigos a hacer la revolución. Ahí tenías que fumarte todo. (...) Hay una relación interesante entre la política y la democracia. No siempre que estés haciendo política implica que estés cumpliendo con la democracia. Yo puedo sentar a cinco personas y decirles “las cosas van a ser así”. Nadie vota, nadie opina y seguís haciendo política. Pero la democracia implica escuchar al otro, que haya consensos. Afuera del secundario, cuando te encontrás con la política real hay gente que no se habla directamente. El concepto de la democracia, en el centro de estudiantes, era increíble. Nos sentábamos con gente que no compartíamos absolutamente nada, pero por la dinámica democrática nos ha tocado conducir o ser conducidos (Valentina)

Avanzada su trayectoria, Valentina incorpora las nociones de consenso, diálogo y tolerancia como nuevos elementos parte del contenido de su representación. Le sigue otorgando un lugar relevante a la transformación. Incluso afirma que el objetivo continúa siendo “hacer la revolución”. No obstante, reorganiza el espacio semántico de su representación. Su nueva perspectiva jerarquiza al diálogo como elemento significativo e implica reconocer que, para dar lugar al cambio, primero hay que sentarse con los no amigos: “tenías que fumarte todo”.

En esta clave, Valentina sostiene que se precisan instancias de acuerdo con interlocutores ajenos al nosotros. No bastan “los mejores amigos” para hacer la revolución. Si queremos que la política transforme, esos “queridos amigos” —rostro del disenso—, deben ser legitimados como actores, “aunque no te lo banques, aunque esté todo mal”. Relata que este aprendizaje es incorporado luego

Matías Sbodio

de un proceso de maduración en su trayectoria militante, gracias a compañeros más grandes.

Por primera vez Valentina relativiza su actitud positiva hacia la política. Entiende que incorporó un concepto más *terrenal*. Este adjetivo presupone un binomio entre un mundo de ideas utópicas — percibir que la política son acciones que mejoran la sociedad— y un plano realista o menos ingenuo. Materializa su disposición mediante una diferenciación conceptual: la política no es lo mismo que la democracia. Por un lado, reconoce un valor en la política dentro de la escuela secundaria. Afirma que, a pesar de las diferencias ideológicas, allí existía una dinámica democrática basada en diálogo, reglas y consensos.

Por otro lado, critica la política *real* fuera de la escuela, marcada por ausencia de tolerancia y consensos, donde incluso hay “gente que no se habla”. La primera cita comienza con una demarcación temporal: “ahora no se está pudiendo”. Recordemos qué en el capítulo anterior, Valentina aludía al miedo para referir a la emergencia de ideas liberales en la arena de opinión pública. Entiende que estos nuevos actores autoritarios ponen en riesgo a la política democrática como tal, ya que estimulan una intolerancia frente al distinto, impidiendo los consensos básicos para el cambio. Por su parte, Martín relata:

E: ¿En qué momento se transforma es forma de ver a la política?

M: En la secundaria. Yo ingresé en el 2018 a primer año. Yo era un tipo más en la escuela y a mitad de año una chica de cuarto me reclutó, como que me vio en el montón y me sumó a las reuniones para organizar el centro. Empecé a tantear la política juvenil. (...) para mí la política era solamente lo partidario. Yo la seguía en Instagram y ella había visto que yo publicaba muchas cosas en las historias de política, que yo no sabía que era política. En ese momento me interesó la ley del aborto. Me llamó y me preguntó si quería participar. (...) yo no sabía que eso era política (...) y fui militando estas cosas de forma inconsciente hasta llegar a una militancia concreta (Martín)

Martín traza etapas en su proceso de participación política, mostrando cómo se transforman su actitud de ajenedad para con la política y su representación. Pasa de la indiferencia, a pensar que la política era algo que se encontraba latente en su interior, aguardando ser encontrado. Algo de esto se activa cuando su compañera lo invita a formar parte de la lista, lo destaca, “lo saca del montón”. Martín se siente reconocido, como si a pesar de su introversión, ella hubiera descubierto algo en él. El cambio en su *actitud* hacia la política, también implica cambios en su forma de definirla.

M: Hubo un caso de abuso. La presidenta pretendía que los directivos hagan el protocolo [de violencia de género] ellos mismos. Y el director pretendía que el centro de estudiantes lo haga y se autorice en dirección. Nunca llegaron a un acuerdo. Entonces como no había protocolo y la chica ésta tenía que seguir viendo al abusador todos los días, hubo una sentada.

E: ¿Y vos qué opinabas de eso?

En ese momento di un sí (...) yo me sentía revolucionario. (...) los que llevaban la queja de la huelga eran la presidenta y los más grandes que discutían con el director. Nosotros éramos solamente una herramienta que usaban para decir “¿No nos diste lo que

6. Representaciones sociales

pedimos? No tenes estudiantes porque están todos boludeando en hora de clase”. (...) yo era parte de la herramienta (...) estaba sentado haciendo los afiches (...) En mi forma de ver las cosas no lo hubiésemos abordado así.

E: ¿O sea que tu forma de ver a la política se transformó cuando vos fuiste presidente? ¿Cambió tu punto de vista?

M: Yo tenía una relación distinta con el director. Yo hablo. Con el director nos podíamos sentar una hora hablando del mismo tema y llegar a un acuerdo. La presidenta anterior no quería llegar a esa charla. En mi mente era fácil hacer una sentada, pero no tenía ganas porque era una movida que afectaba mi legitimidad con directivos y docentes. Haces una sentada, muy bueno con los estudiantes, pero después bancate... Bancate hacer una presidencia sólo sin apoyo de docentes, ni directivos. Opté tener una buena cara tanto con estudiantes, como con docentes y directivos. Yo fui más a la estrategia, sabía que si me hacía el loco se me iba a caer el centro, porque no tenía posibilidad de hacer nada. Yo quería hacer todo y no podía con una mala relación (Martín)

(...) el director era un tipo muy firme, muy cuadrado, cerrado en sí mismo, era complicado. La chica que me había convocado, no era muy de hablar las cosas, iba más a la discusión y no tanto a la charla, sentarse a hablar, llegar a un acuerdo mutuo, que es algo que el centro tuvo recién conmigo. En su momento era choque, choque, choque. (...) Para mí también era un derecho, pero lo pedían “quiero esto, hacemelo ya” (Martín)

Martín explica cómo se transformó su forma de percibir a la política. Privilegia su experiencia como fuente de información y relata hechos. Analizar las prácticas narradas por Martín, permite reflexionar sobre su dimensión representacional. Comenta que desde la organización Atenea reclamaban un protocolo de violencia de género. Frente a la no respuesta institucional, la entonces presidenta del centro de estudiantes motoriza una sentada; luego de esta acción, un grupo de docentes elabora el protocolo y el centro de estudiantes celebra un triunfo. En retrospectiva, el recuerdo aloja una revelación para él.

En el capítulo anterior, vimos que Martín pasa de pensarse como niño tímido a narrarse líder. Al comienzo de su trayectoria, elige secundar la acción contenciosa. Pasados cuatro años y habiendo experimentado un agenciamiento del *self* presidiendo el centro de estudiantes, sus criterios cambian. Su transformación subjetiva dialoga con una complejización en su representación de la política. Siendo líder naturaliza un aprendizaje político. Ahora confía más en su capacidad de lobby, que en la potencialidad de la presión colectiva.

Para Martín, la política implica una gestión eficaz de las relaciones. En sintonía con Valentina, nuevamente destaca el componente realista. Entiende que una buena relación con la cúpula — directivos y docentes— es fundamental para proyectos políticos a largo plazo. También es importante mantener un buen vínculo con las bases —el estudiantado—, razón por la cual deben atenderse sus demandas. El diálogo, la negociación y la camaradería son nociones centrales del contenido de su representación. Permiten evitar acciones “de choque” o desmedidas, que arriesguen la legitimidad del líder, deterioren su reputación y dificulten su mandato. Después de todo, ese liderazgo es el que le permitió ya no ser el niño tímido.

Distante de los entrevistados del apartado anterior, Martín no percibe a la política como una herramienta colectiva para influir sobre un grupo con poder y transformar lo injusto. Entiende que el estudiantado —dimensión colectiva— no maneja ninguna herramienta transformadora; más bien *son* una herramienta que utiliza la presidenta del centro para presionar a los directivos. En su representación, los líderes son el sujeto político transformador. En consecuencia, despliega una actitud de recelo hacia la sentada. Entiende que el resultado no justifica el riesgo que implicó la acción y demuestra una falla en la capacidad de negociación. Incluso utiliza expresiones como “hacerse el loco”, “ir al choque”, para descalificar estas acciones poco estratégicas. Podemos ver cómo “Las representaciones sociales proveen motivos de justificación y crítica de las acciones propias y ajenas (...)” (Rodríguez Salazar & García Curiel, 2007, pág. 4). Quizás este análisis permite comprender otras afirmaciones del entrevistado:

Yo nunca mezclé el centro de estudiantes con ninguna marcha, Marcha del Orgullo, del 8M, nunca mezclé y nunca se mezcló mi orientación sexual (Martín)

Solamente fui a una marcha en toda mi vida, la del orgullo, el año pasado, fui de onda con una amiga, la vicepresidenta. Paseamos, estuvimos un rato y nos fuimos cada uno a su casa. Tampoco es que fuimos y hablamos o nos sentimos tan presentes. Fuimos porque fue la siguiente marcha después de lo que pasó con Alejandra Ironici⁴⁴ (Martín)

Si bien la marcha del orgullo no es la única instancia de politización para la diversidad sexogenérica, cabe destacar que es de notoria importancia para Santa Fe (Sbodio, Víctimas y victimarios: un juego estratégico. Marcos de acción colectiva de la diversidad sexogenérica en Santa Fe, 2023). En el capítulo anterior, Martín afirmó que se identificaba abiertamente gay, pero su orientación sexual no se había politizado. Quizás esto se comprende atendiendo a su representación social de la política. Accedemos al mundo a través de representaciones (Moscovici, 1961). Martín accede a la Marcha del Orgullo desde su representación social de la política, marcada por su actitud precavida ante las acciones colectivas. Luego de su experiencia en la sentada, las percibe como situaciones de manipulación. Incluso, nótese que utiliza el verbo *reclutar* para aludir al inicio de su trayectoria —“me reclutó”— como si lo estuvieran invitando a ser parte de un ejército.

Además, sabemos que las representaciones sociales informan sobre los valores, expectativas y la identidad (Jodelet, 1986). El modo en que Martín representa a la política, dialoga con su narrativa identitaria, permitiendo comprender quién es. Su relato nos invita a pensar en una identificación sin pertenencia. Su orientación sexual es un ordenador identificador, pero esto no lo hace miembro del movimiento LGBT+. Integrar esta identidad colectiva, implicaría confiar en el valor político de sus acciones contenciosas. Sin embargo, para Martín la política son negociaciones entre las cúpulas,

⁴⁴ Victoria Alejandra Selene Ironici Castillo o “La Ale” nació en 1976, en la localidad de Tostado y durante toda su vida luchó por los derechos de las personas LGBT+. Fue la primera persona trans en obtener su DNI por vía administrativa en Argentina, lideró la organización MISER en Santa Fe y fue presidenta vecinal de Barrio Barranquitas. Fue la primera persona trans en trabajar en el Hospital Iturraspe y motorizó el desarrollo de hormonizaciones en el Hospital Sayago; lugares donde siempre estaba dispuesta a ayudar a putos, tortas, travas y trans: “cualquier problema que tengas, me haces un llamadito” nos decía cuando la cruzábamos en un pasillo. Durante sus últimos años luchó por la sanción de Cupos Laborales Trans en la provincia, la ciudad y en la Universidad Nacional del Litoral. Fiel a sí misma, Alejandra nunca dejó de tejer redes entre organizaciones, activistas e instituciones para garantizar derechos, construir ciudadanía y fortalecer la lucha. El 21 de agosto de 2022 fue víctima de un transfemicidio, en Santa Fe la despedimos con dolor y reclamando justicia.

6. Representaciones sociales

quienes influyen sobre las multitudes para ganar pulseadas discursivas. Facundo también alude a negociaciones:

(...) estas dinámicas (...) tiene que ver con generar acuerdos, con dar discusiones de cierta manera, no es algo terriblemente malo. [La política] Es una cuestión intensa de generar acuerdos para impulsar proyectos y sabes que va a venir gente que va a estar en contra. Ahí pensás ¿Quiénes están en contra, pero quieren el mismo fin? Con ellos articulamos ¿Quiénes están en contra porque no quieren que las cosas buenas pasen? Con ellos se presenta una rivalidad. Cuando se dan esas roscas, se consiguen cosas. La rosca que fue el Matrimonio Igualitario para mí fue un ejemplo de rosca política. Fue muy importante Néstor como armador de eso, (...) no es que todos discutieron, se pusieron de acuerdo y se ganó una ley. Toda una rosca atrás de acuerdos... y bueno. Siempre que sea a favor de los derechos... Se maneja así... ¿qué se van a hacer todos los buenos ahora? Eso existe (Facundo)

Durante el transcurso de su trayectoria política, Facundo construyó una amplia red de contactos con diversos actores políticos de la ciudad. Para su último año de secundaria ya conocía a referentes de diversos partidos, sindicatos, vecinales, clubes, efectores de salud y centros de estudiantes secundarios y universitarios de la ciudad de Santa Fe. Luego de cada cambio de gestión, rastreaba conocidos en el municipio y el gobierno provincial. Además, conocía a gente de la Mesa Ni Una Menos, de los Organismos de Derechos Humanos, de la CORREPI⁴⁵, del CIPRESS⁴⁶, de la Mesa del Orgullo, entre otras organizaciones. Ya había participado de la organización de marchas, festivales y diversas actividades de militancia, escritura de documentos y colaborado a motorizar un Proyecto de Ley ESI provincial. Estas experiencias colaboraron a construir la representación de política que presenta durante su tercera entrevista, durante la cual Facundo anuncia que va a sincerarse.

En este relato, la *rosca* emerge como imagen para representar a la política. En un ejercicio de ontización (Moscovici, 1961), sus expresiones presentan a la rosca política como natural y preexistente. Para Facundo, la rosca es constitutiva de la política, “esto existe”, se le presenta como algo evidente, que siempre estuvo allí. En simultáneo, nuevamente se identifica una impronta realista: “Se maneja así... ¿qué se van a hacer todos los buenos ahora? Eso existe”. Para el entrevistado, los jugadores del juego político no pueden simular ser buenos, la política implica dejar de lado idealizaciones.

En simultáneo, Facundo despliega una actitud defensiva para con la rosca, describiéndola como una práctica habilitante: “cuándo se dan esas roscas, se consiguen cosas”. Lejos de identificar negociaciones espurias, entiende que la rosca es virtuosa: “no es algo terriblemente malo”, son esos “acuerdos que impulsan proyectos”. No obstante, similar a Valentina, busca mostrar una actitud madura y se diferencia de actitudes más ingenuas: “¿qué se van a hacer todos los buenos ahora?”

En sintonía, Mariana Gené (2019) también evita lecturas moralistas y sostiene que la *rosca política* es una performance característica de la política y presente en todos sus niveles, cuyo objetivo es gestionar estratégicamente el conflicto, garantizando gobernabilidad. El término alude a procesos de

⁴⁵ CORREPI: Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional.

⁴⁶ CIPRESS: Fundado en la década del 90', el Centro Interdisciplinario de Prevención de ETS y SIDA fue una de las primeras instituciones de la ciudad de Santa Fe que hizo frente a la situación del VIH-SIDA.

negociación, respaldados por diversos tipos de intercambios y pactos, para construir alianzas intermitentes con actores y grupos opositores, cuyo apoyo resulta clave para sostener un proyecto político. Es una forma transitoria de resolver conflictos para aunar voluntades en torno a un objetivo. Lejos de una anomalía, la rosca se define como lógica necesaria del juego político democrático, caracterizado por una multiplicidad de actores con intereses contrapuestos (Gené, 2019).

La representación de Facundo, identifica un nuevo actor constitutivo de la política: el armador —cuyo ejemplo paradigmático es el ex Presidente Néstor Kirchner—. Figura que despliega su talento vincular y negociador para articular intereses parciales (Gené, 2019). Manejan una economía de recursos políticos, especulando el menor precio que pueden pagar para sumar a determinado aliado, o persuadirlo sabiendo de antemano sus intereses.

A diferencia de Martín, Facundo no se percibe distante de las acciones colectivas. Ya vimos en el capítulo anterior que valora positivamente al movimiento LGBT+ y siente que le devolvió su motivación para militar. De hecho, en una conversación que tuvimos sobre este capítulo, afirma: “la política es un poco las dos cosas, tomar la calle y también rosquear”. No obstante, su imagen de la rosca como elemento constitutivo de la práctica política, permite agruparlo con Martín.

En este apartado vimos que, para algunos jóvenes, la negociación ocupa un rol central en el contenido de una representación realista de la política. Se trata de una estrategia para buscar acuerdos con quienes se encuentran por fuera del *nosotros*. Los actores y grupos opositores no son representados como enemigos a vencer. Más bien, se los reconoce como interlocutores legítimos del juego político.

La negociación puede ser asociada al desarrollo de consensos democráticos. La tolerancia es presentada como presupuesto de la instancia de diálogo. Razón por la cual, esta naturaleza política está en riesgo ante sectores autoritarios. En este caso, el viraje representacional no implica el abandono de los ideales de cambio, sino su reinscripción en una lógica más estratégica, que reconoce la existencia del disenso como parte constitutiva del campo político.

La negociación también fue comparada con las acciones colectivas, como dos estrategias políticas. La primera, es percibida como una estrategia de lobby entre cúpulas o líderes. La expertise de estos diálogos puede determinar la legitimidad de la voz del líder, el éxito de su trayectoria individual y la posibilidad de proyectos a largo plazo. Por su parte, acciones como una marcha, huelga o protesta, constituyen una estrategia a disposición de las cúpulas para presionar a sectores con poder, pero que puede resultar riesgosa e incluso caprichosa. En este caso, se advierte una redefinición del sujeto político. Mientras que en apartados anteriores los colectivos eran jerarquizados, aquí asistimos a una representación verticalista, donde los líderes ofician como mediadores entre intereses múltiples.

La política también fue representada mediante la imagen de la *rosca*. En esta representación, el armador es investido de prestigio y agencia. El poder se sostiene más por el arte de tejer relaciones

—rosquear—, que por normativas institucionales o principios ideológicos. La rosca no es una anomalía, más bien deviene en una condición de posibilidad de la práctica política. Permite articular intereses e impulsar proyectos garantizando gobernabilidad.

Por último, los entrevistados buscan mostrar una actitud madura hacia la política. Relatan que esta forma de percibir a la política fue desarrollada avanzadas sus trayectorias militantes, luego de procesos de representación que reconfiguraron sus sentidos. Con una impronta madura y realista, buscan distanciarse de actitudes que identifican como ingenuas o caprichosas, afirmando que ahora comprenden la política real o en sentido terrenal.

4. “Con sólo existir (...) ya estaba haciendo política”

Representación de la política como constitutiva del sujeto

En los apartados anteriores, la política fue definida aludiendo a instituciones (partidos, gobierno) y/o a prácticas (transformaciones o negociaciones). A pesar de sus diferencias, estas representaciones coinciden en algo. La política constituye un fenómeno contingente en sus vidas, algo opcional. Es decir, presuponen que pueden optar entre involucrarse o mantenerse ajenos.

Sin embargo, con el correr de sus trayectorias, algunos complejizan sus ideas y sus representaciones adquieren una dimensión ontológica. En este apartado veremos que la política puede ser redefinida como una dimensión inmanente del sujeto. Dentro de este eje temático, sus representaciones se pueden anclar en dos pilares. Por un lado, la idea de que lo personal es político —alineada con el marco discursivo feminista— y por otro, la percepción de que la política está en todos lados. Por ejemplo, Teo relata:

(...) decía que la política era todo, que estaba en todos lados y que éramos parte de eso constantemente. (...) con solo existir y exigir que me reconozcan como una persona trans, que se me valore y se me respete, ya estaba haciendo política sin querer hacerlo. (...) las situaciones complejas que vivía día a día del tener que corregir mis pronombres, el tener que exigir que me traten por mi nombre, el visibilizarme socialmente, el decir que existo (...) era algo de todos los días y todo eso significaba generar un cambio de una forma inconsciente y eso mismo también era política. [La política] No es positivo ni negativo, existe y nosotros somos responsables del valor que queremos darle (Teo)

Cuando Teo inicia su transición comienza a reconocer que su identidad sexogenérica es carne de cañón de discursos que buscan configurarla: “tener que corregir mis pronombres, (...) exigir que me traten por mi nombre”. En términos de Butler, Teo descubrió que su género está en *disputa* (Butler, 2007). Al poco tiempo se acerca a la organización Varones Trans Santa Fe. Estos virajes en su vida, empujan el emerger de una nueva representación. Si bien, la idea de *cambio* continúa presente, ya no define a

la política como una actividad electiva —como militar o votar—. Más bien se trata de un fenómeno omnipresente e inevitable.

Butler (2007) afirma que el género flota alrededor del cuerpo como una matriz cultural que lo configura discursivamente. En sintonía, para Teo la política no depende de la voluntad individual: “está en todos lados y somos parte de eso constantemente”. En este escenario, actos que carecen de intención militante —cómo corregir un pronombre o simplemente existir— se transforman en prácticas políticas. Son estrategias de resistencia discursiva, “situaciones complejas” afirma Teo, que afrontan quienes no encajan en los *géneros inteligibles*: leyes que establecen líneas de conexión causal entre lo biológico, las expresiones, las costumbres y conductas de cada cuerpo y sus deseos y prácticas sexuales (Butler, 2007).

Nótese que esta representación asiste a un descentramiento del sujeto político. No hay un agente plenamente consciente que decide hacer política, sino un sujeto atravesado por relaciones de poder que, incluso al intentar habitarse, produce transformación. Para Teo hacemos política “sin querer hacerlo”, “de una forma inconsciente”. No obstante, la cita de Teo finaliza con una reflexión que restituye agencia al individuo: “nosotros somos responsables del valor que queremos darle”. Es decir, si bien reconoce el carácter inevitable de la política, reconoce la responsabilidad de significarla. Por su parte, Facundo relata algunos recuerdos que motivaron un cambio en su representación:

Caigo a una reunión con Organismos de Derechos Humanos, pero con ideas de la Comisión Organizadora de la Marcha del Orgullo. Queríamos estar el 24 de marzo como identidades LGBT por los 400 desaparecidos y desaparecidas del colectivo. El debate cambió y dijeron “vamos de a poco con esto”. No nos dijeron más “¡Eh sí, que aguanten los pibes!”. Pensé: “Ah mira, dentro de la política, que para mí era mi lugar, hay cuestiones de mi identidad que condicionan el vínculo con los otros actores” (Facundo)

(...) la Mantovani es una escuela de arte, siempre hay un puto dando vuelta. Pero no estaba politizado. Obviamente que había otros pibes y hasta profesores gays o bisexuales, pero no lo llevaban abiertamente como una decisión política. Si ésta es una escuela de artes y te dejamos mariconear... ¿Qué más querés? (Facundo)

Cuando discutíamos por el lenguaje inclusivo, algunos compañeros levantaban la mano y decían “basta, vamos a seguir con la clase”. (...) Las identidades heterosexuales en la escuela no tienen muchos problemas. Su problema es que les vaya bien (...) terminan siendo funcionales a la figura de las autoridades en las escuelas. Por querer sostener esa figura del favorito (...) (Facundo)

Facundo reflexiona sobre su proceso de representación y relata tres situaciones que lo empujan a repensar el vínculo entre las orientaciones sexuales y la política. Por ejemplo, los referentes de Organismos de Derechos Humanos abandonan sus ánimos de bienvenida, cuando Facundo mociona insertar en el documento del 24 de marzo el reclamo por 400⁴⁷ desaparecidos de la diversidad

⁴⁷ Estos 400 no aparecen en los registros de detenciones ni en las listas elaboradas por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). El número fue publicado por Carlos Jáuregui en su libro “La homosexualidad en Argentina” (Jáuregui, 1987) para visibilizar la violencia ejercida por la dictadura contra las personas LGBT+ (Máximo, 2023). Cabe destacar que al interior del activismo LGBT+ existe un debate sobre cómo aludir al número. Mientras que algunos activistas utilizan la consigna “30.400 presentes”, otros sectores

6. Representaciones sociales

sexogénica. En su escuela acontece algo similar, cuando comienza a elevar reclamos ligados a la agenda LGBT+ y sus demandas son confrontadas por docentes y pares. Por un lado, entiende que si bien no hay problemas con cierta expresión de la homosexualidad, sí incomoda que un gay articule un reclamo político. Por otro lado, se compara con sus compañeros heterosexuales y reconoce diferencias en los modos de habitar la institución. Para su sorpresa, gracias a estas situaciones descubre que su identidad restringe la legitimidad de su voz y puede ser motivo de conflicto.

En sintonía, Ahmed (2019) sostiene que coexistimos con guiones de felicidad políticamente configurados, que podemos reforzar o transgredir. Por ejemplo, el *ama de casa feliz* es un ideal social, que presenta a la felicidad como aspiración socialmente guionada. Para acceder a esta emoción, se espera que sigamos mandatos, reforzando la desigualdad de género. En esta clave, a Facundo le exigen que sea un *puto feliz*, como otros compañeros y docentes homosexuales que transitan la institución y viven su sexualidad no entrando en conflictos. Se espera que cumpla con un guion ya integrado a la rutina institucional. Su irreverencia ante estos guiones resignifica su representación de la política. Similar a Teo, percibe que su identidad es disputada.

Ahmed también alude la figura de la *feminista aguafiestas*, aquella que crea una situación incómoda al no seguir el guion de felicidad, porque se niega a ocultar su infelicidad. En nuestro caso, luego de diversas discusiones, Facundo comienza a ser definido como el “alumno complicado” en la escuela, es un *puto aguafiestas*, que interrumpe con su problema, corta la fiesta del resto evidenciando desigualdades. Facundo descubre que la forma en la cual otros lo perciben está políticamente condicionada. Su orientación sexual, lejos de ser festejada —o por lo menos neutral—, posee consecuencias políticas. Mediante estos recuerdos, introduce en el relato el emerger de una nueva representación social de la política:

(...) sentía angustia, pensaba: “esto [la política] no sólo son ideas que sostengo. Hay una realidad que es complicada y yo estoy militando en esa realidad y se puede venir algo mucho peor. La gente que gobierna el país está en contra de mi identidad, de la identidad de mis amigas y de la gente que es como yo”. (...) yo estoy habitando este espacio político y me posiciono en contra de este poder político, no sólo siendo un estudiante, sino también siendo un pibe gay (Facundo)

Lo personal es político tiene que ver con que había cuestiones de mi identidad y de la identidad de de mi grupo de pertenencia que se repetían, eran patrones. Vivir en sociedad, habitar instituciones, estar en relación con la gente, significaba conflictos. Empecé a ver referentes que decían: “esto nos pasa porque somos esto y tenemos que cambiarlo. Hay un sistema que nos discrimina. Está naturalizado algo que no es natural y se sostiene por tradición y es necesario modificarlo para vivir con más oportunidades, en condiciones de igualdad con gente que no sufre esta discriminación” (Facundo)

(...) la militancia LGBT no es ideológica, es identitaria. Cuando tu identidad se convierte en lo político, te interpela aún más. Ahí está la unión entre lo personal y lo político: cuando

prefieren no comprometer el poder político de la cifra 30.000. Esta segunda postura, coincide con lo afirmado por Jáuregui, quien escribía: “No los conocimos, nos los conoceremos jamás. Son solamente cuatrocientos de los treinta mil gritos de justicia que laten en nuestro corazón” (Theumer, Trujillo, & Quintero, 2020).

Matías Sbodio

la militancia parte de nuestras identidades, orgullo por identidades que son puestas en juego en la sociedad (Facundo)

Como fuente de información, Facundo recupera discursos de referentes LGBT+ que le permiten acceder al carácter colectivo de aquellas situaciones de discriminación que antes creía casos individuales, aislados. Similar a Teo, la construcción de esta representación en su trayectoria coincide con su acercamiento a un espacio de militancia LGBT+, la Comisión de la Marcha del Orgullo. Palabras como *identidad*, *orgullo*, *tradición* y *sistema* integran el contenido de su representación. En particular, el término *identidad* es diferenciado de *ideología* en la primera y tercera cita. Si bien ambos elementos están políticamente configurados, la ideología es presentada como algo que el sujeto *tiene*, e incluso puede ocultar, la identidad resulta notoriamente más inseparable del sujeto. Algo que lo acompaña, aunque no quiera.

Coincidiendo con Teo, esta particularidad redefine la naturaleza contingente de la política. Ya no se trata de una ideología a la que podemos o no suscribir, “no son sólo ideas”. Tampoco son prácticas (transformaciones o una negociación) que los sujetos eligen realizar o no. Más bien, la política refiere a cómo las identidades, espacios y relaciones sociales están configurados, poder mediante. Estas jerarquías y desigualdades se evidencian cuando aspectos intrínsecos de los individuos son cuestionados. Facundo naturaliza esta clave analítica y la utiliza como recurso para pensar su orientación sexual en clave colectiva.

Visto que la política no es opcional, sino una parte del yo, esta representación también relocaliza al conflicto. La injusticia es tanto una situación externa a combatir, como una realidad que acompaña al sujeto, haciendo del yo un campo de batalla: cuerpos e identidades se vuelven recursos semánticos disputados. Razón por la cual, la emergencia del sujeto político, depende de la capacidad de los individuos para identificarse como víctimas de este poder cuasi omnipresente. En este sentido, se complejiza la actitud que Facundo despliega hacia la política:

Por un lado, al reconocer esto me siento parte de una comunidad. Me generó contención, soy parte de algo, alivio, sentir que uno no está solo. Por otro lado, comprender que de acá en adelante se viene una forma de vivir en tensión. Si asumo que a cada lugar al que voy, lo transito desde mi identidad, me empiezo a dar cuenta de que no va a ser una pavada. Porque tomé ese compromiso o porque ese compromiso me tomó a mí. Tengo esta seguridad, tengo esta espalda, pero al mismo tiempo tengo una responsabilidad que de la nada aparece, o quizás se me va a juzgar pero al mismo tiempo reconocer. Me siento expuesto (Facundo)

En este recorte se plasma la densidad de su actitud: implica tanto la angustia de reconocer el carácter sistemático de la desigualdad como la posibilidad de construir un nosotros que resista. Por un lado, Facundo se dispone positivamente. Identificar que sus experiencias como gay lo agrupan con otros le permite sentir alivio y contención. Por otro, develar cómo el poder opera, activa temor: “sentía angustia, la política no son sólo ideas que sostengo”. Su sexualidad se vuelve una dimensión pública y conflictiva. Reconocer que su identidad puede incomodar —“ser el puto aguafiestas”— revela la tensión de una actitud ambivalente. Se asume excluido, pero también encuentra en esa incomodidad una forma de resistencia. Por su parte, Bautista relata:

6. Representaciones sociales

Pero también la gran crítica [a la política] es que no se les da el espacio que muchos compañeros se merecen. (...) inconscientemente te daban ese mensaje. (...) Fijate las condiciones que se buscaban para el típico candidato era heterosexual, lindo, canchero, que pudiese captar votos. Por más que en La Cándora veníamos con un discurso distinto, jugábamos a ese juego de ver qué nos trae votos (Bautista)

[La política] fue el espacio que me permitió darme todos mis debates internos y me permitió ser un poco más libre internamente, reconocer que no había nada malo en mí. Imaginate cómo incide la homofobia en uno (...) derroté esa creencia y me sirvió para sacarme un peso de mí mismo, pretender ser algo que no era (Bautista)

Ya alejado de La Cándora, Bautista evalúa retrospectivamente ciertas prácticas. En sintonía con Facundo, vemos una actitud ambivalente para con la política. En primer lugar, identifica que por arriba de los militantes existen matrices discursivas (Butler, 2007) que operan limitando sus trayectorias. Critica que ciertas características identitarias –como la orientación sexual– y rasgos fenotípicos –“lindo, canchero”–, tengan efectos sobre la posibilidad de los militantes de acceder a roles jerárquicos (por ejemplo: ser candidato). Identifica cierta hipocresía en el discurso de su organización: si bien se presentan públicamente con una propuesta de vanguardia –“veníamos con algo distinto”–, persisten prácticas que operan reproduciendo estereotipos –“ver qué nos trae votos”–. Este descubrimiento lo desilusiona y fue una de las razones que lo empujaron a alejarse de la militancia.

No obstante, en segundo lugar, reconoce que la política le proveyó discursos que empoderaron su yo. Sobre el final de la escuela secundaria Bautista cobra valor para salir del closet. El emerger del sujeto político, depende de reconocer la capacidad del poder para limitar a los sujetos tanto desde afuera –“que pudiese captar votos”, como internamente “imaginate cómo incide la homofobia en uno”. Por su parte, Valentina relata:

Tuvimos ESI gracias a una profesora de biología, catalogada por todos los profesores como “la loca”. Años después me doy cuenta de que esa loca era la única que daba Educación Sexual. (...) tuve una clase de ESI, yo era la única que le preguntaba cosas a la profe, el resto se cagaban de risa. Fue la primera profesora que me habló de consentimiento. Ahí me di cuenta que el 99% de las veces que había cogido habían sido sin consentimiento. Veía cómo mis compañeros chabones se reían al hablar de sexo. Cuando empezamos a coordinar con “El Orgullo” me di cuenta que también había que militar las causas feministas y del colectivo [LGBT+]. Me di cuenta que lo personal es político y que todo lo que a mí me pasaba era porque no había tenido la ESI suficiente para darme cuenta que había momentos en los que se podía consentir y momentos en los que no (...) Todas las risas, los chistes y las vivencias que teníamos eran parte del sistema patriarcal y machista que estaba adentro de la escuela (Valentina)

(...) dentro de toda esa militancia, pasaron cosas como la transición de Tincho (...) eso para mí es la mejor explicación de que verdaderamente todo lo que pasaba con nuestra intimidad era político (Valentina)

Para explicar cómo llegó a comprender que lo personal era político, Valentina relata un evento biográfico sumamente íntimo. En segundo año tiene relaciones sexuales, sin experimentar la satisfacción auspiciada. Supone que padece un problema físico o mental y no dispone de otros

Matías Sbodio

elementos cognitivos para explicarlo. La situación cambia cuando en una clase de ESI accede a la noción de consentimiento y deja de percibirse responsable por su “falta de deseo”.

Su fuente de información es una docente “loca”, apodo que oficia como operación biopolítica, por asumir la sexualidad negada en la escuela (Epstein & Johnson, 1998). Similar a Facundo, al visibilizar el conflicto subyacente, la docente ocupa el rol de “aguafiestas”. Valentina se identifica con ella: también es víctima del silenciamiento por no haber accedido antes a esa información. Comprende que el tabú sobre sexualidad y la ESI son causa y solución de un problema colectivo.

Más tarde, participa de un taller de El Orgullo (una ONG LGBT+), donde incorpora demandas y nuevas categorías para pensar la dimensión pública de lo íntimo. Estos aprendizajes impulsan su acción. Valentina presiona a docentes y directivos para que respeten el nombre y pronombres de un compañero trans. En sintonía con Facundo, al colectivizar su experiencia, la representación se transforma en militancia.

Desde estos pilares cognitivos, Valentina reinterpreta sus primeras experiencias sexuales, afirmando la base para una nueva representación de la política. Las nociones de machismo y patriarcado, son elementos clave del contenido de su representación, que le permiten mostrar cómo lo político se filtra en el sujeto y lo constituye. En coincidencia con Facundo y Teo, estas nociones relocalizan al conflicto, haciendo de la sexualidad y las identidades campos de batalla.

Esta nueva representación de la política es narrada como la revelación de una obviedad. Nótese que utiliza la expresión “me di cuenta” cuatro veces en la primera cita. Para Valentina ya no existen otras explicaciones posibles. Entiende que ni ella está loca por no querer tener sexo, ni su profesora está loca por hablar de sexualidad en clase, ni Tincho está loco por autopercebir un género diferente al asignado. Más bien, naturaliza que dimensiones como el deseo y la identidad de género, están atravesados por normas que limitan al individuo en su capacidad de decidir.

Luego del estallido de Ni Una Menos (2015), el reflorecimiento del movimiento feminista reactualiza ideas propias de su segunda ola. Vuelven a resonar aprendizajes de teóricas feministas, como Kate Millet: “(...) el sexo es una categoría social impregnada de política” (Millet, [1970] 2010, pág. 68); o Shulamite Firestone: “El movimiento feminista es el primero en combinar eficazmente el factor ‘personal’ con el ‘político’” (Firestone, 1973, pág. 53). En el capítulo anterior, vimos que demandas como la ESI y el aborto colaboraron a popularizar al feminismo en organizaciones estudiantiles. Hasta aquí vimos que los jóvenes LGBT+ entrevistados no constituyen una excepción. Sus representaciones de la política hacen eco y resignifican esta matriz discursiva.

Sin embargo, el trabajo de campo también permitió relevar casos en los que esta representación social de la política emerge sin una referencia explícita al feminismo como fuente de información. Por ejemplo:

Lo personal es político va acompañado de que lo individual es colectivo. Nos referíamos a que las cuestiones que estás pasando, tus problemas de la escuela, no son individuales, son colectivos y por eso son políticos (Sol)

Fue cuando hicimos la Jam. (...) Empezaron a cantar *Los Dinosaurios* de Charly García y yo ví a toda la gente muy movilizada y dije “claro, esto no es un evento de música, esto no

6. Representaciones sociales

es sólo ayudar a la gente en la escuela, esto es otra cosa, esto es más fuerte”. (...) fueron cosas que me fui dando cuenta de a poco (...) cambió el significado para mí. Cuando era más chica (...) era algo muy interiorizado. (...) Entrar [en una organización estudiantil] me hizo dar cuenta que la política está en todos lados. (...) lo voy a reformular: hay personas que dicen que no creen en la política o que es toda una mentira o que a ellos no les gusta eso, pero expresando esa opinión están haciendo política y es algo que yo fui entendiendo con el tiempo. (...) todas cosas que fui pensando durante mi paso por la secundaria (Zoe)

(...) en mi casa no se hablaba de política en sí. (...) más bien se observa lo que forma a la política. Cuando era más chico, la idea de política que tenía era conflicto, lo que uno ve en la tele. Cuando uno es chico no piensa que la cultura, la música, el arte, una contradicción que haya o cualquier acto que mejore o empeore algo también sea política. (...) la política es parte de la vida de todos y es algo re importante para mí porque milito, por mi género, por mi sexualidad y por el ámbito en el que yo me crié y el ámbito en que me gustaría vivir más adelante (Matías)

(...) de alguna manera todos estamos involucrados en política aunque lo neguemos, pero, otra cosa es involucrarme activamente (...) (Matias)

Las ideas de Sol, Zoe y Matías coinciden con las de los entrevistados anteriores. Durante su paso por la secundaria, Sol descubre el carácter social de experiencias individuales. Comprende que las problemáticas que atraviesan en la escuela no son casos aislados, más bien reflejan estructuras compartidas. Esta reflexión, transforma a la política en una dimensión que, quiera o no, configura su cotidianeidad escolar.

Recordemos que las representaciones sociales permiten juzgar prácticas e ideas propias y ajenas (Rodríguez Salazar & García Curiel, 2007). En este sentido, Zoe y Matías afirman que esta complejización en su forma de representar a la política, les diferencia tanto de su *yo* pasado —“cuando era chico/a” — como de cierta ciudadanía que niega la naturaleza omnipresente de la política.

En este sentido, Zoe y Matías acentúan que la política es una dimensión inmanente del sujeto. Es decir, reconocen que los individuos pueden racionalizar una distancia con la política; no obstante, afirman que a pesar de esta frontera imaginaria, la política está operando como fuerza subyacente, silenciosa. De este modo, la política deja huellas sobre el arte, los cuerpos, las relaciones interpersonales, las identidades. Lejos de ser una práctica en la que confiamos o no, el carácter inmanente determina que la política es una fuerza que configura las condiciones de existencia: “está en todos lados” (Zoe) y “es parte de la vida de todos” (Matías).

En los tres casos, abordan a esta representación por vías alternativas al feminismo o el movimiento LGBT+. Sol y Zoe entienden que se trata de un aprendizaje que desarrollaron gracias a la militancia escolar. Por su parte, Matías entiende que esta representación guarda relación con su crianza, su militancia y su identidad.

En este apartado vimos que los jóvenes construyen una representación de la política como dimensión constitutiva e inmanente del sujeto. Ya no se trata de una práctica contingente ni de un fenómeno externo. La política constituye al sujeto incluso cuando éste, racionalmente, traza una frontera con ella.

En esta representación, tanto la actitud como el sujeto político se encuentran en tensión. Por un lado, se advierte un descentramiento del sujeto político. La política no depende exclusivamente de la voluntad individual y acciones no motivadas políticamente también pueden ser consideradas actos políticos. Ser interpelado por el poder constantemente genera sensación de exposición. Develar el carácter ineludible de la política, reconocer que el *yo* puede ser motivo de disputa y que ni siquiera la intimidad es un refugio, activa emociones como angustia y miedo.

Por otro lado, los entrevistados entienden que el sujeto político emerge al reconocer el carácter colectivo de vivencias personales, reinterpretarlas como síntomas de estructuras sociales más amplias. Descubrir que otros viven situaciones similares permite construir un “nosotros”. La posibilidad de construir resistencias políticas desde el sentido de pertenencia, motiva una actitud positiva que alude a la sensación de contención y esperanza.

Algunos jóvenes relatan que naturalizaron esta representación tras procesos de resignificación individual, como salir del clóset, iniciar una transición o sus primeras prácticas sexuales. Sus historias detallan el carácter procesual de la apropiación de una representación social. Utilizan una definición compartida por su entorno, para comenzar a pensar su *yo*, incorporando la idea como representación subjetiva. Privilegian a la ESI, el feminismo y el movimiento LGBTQ+ como fuentes de información. Estas matrices discursivas les permiten pensar experiencias individuales como formas de resistencia colectiva. Palabras como *patriarcado*, *machismo*, *sistema* y *tradicción* visibilizan que el *yo* constituye un campo de batalla. Por su parte, nociones como *identidad*, *orgullo* y *consentimiento* habilitan resistencias colectivas y la politización del *yo*.

Si bien la expresión *lo personal es político* es propia del discurso feminista, algunos entrevistados relatan que sus procesos de representación estuvieron más bien informados por su familia y la militancia escolar. No identifican que esta representación social de la política guarde relación con procesos dolorosos de resignificación individual. Por su parte, esta nueva percepción de la política les permite diferenciarse críticamente de su *yo* pasado y de una ciudadanía negacionista, que ignora la omnipresencia de la política y su capacidad para configurarnos a pesar de nuestra voluntad.

Reflexiones finales sobre las representaciones sociales de la política en jóvenes LGBT+

A lo largo de este capítulo se indagaron las representaciones sociales de la política que construyeron los jóvenes LGBT+ entrevistados. Esto permitió identificar *los temas que estructuran sus explicaciones. Se identificaron cinco temas predominantes.*

Representación institucional-electoral

Algunos entrevistados relatan que desde su infancia y hasta el inicio de sus trayectorias políticas, representaban a la política mediante imágenes de candidatos, la investidura presidencial, los partidos políticos y/o el proceso electoral. El contenido de sus representaciones aloja palabras como gobierno, nación, elecciones, presidente y nombres de reconocidos dirigentes políticos.

La familia oficia como principal fuente de información de esta representación. No obstante, se identifican diferentes actitudes. Quienes provienen de familias no militantes, recuerdan sentirse ajenos a la política. Argumentan que la política pertenecía al mundo adulto y no era percibida como algo importante en sus vidas; disposición que cambia cuando inician sus trayectorias. Por su parte, quienes provienen de familias vinculadas a la política, manifiestan una actitud positiva. Describen a la política como un fenómeno cercano durante sus vidas, independientemente de su edad.

Por último, al reflexionar retrospectivamente sobre esta primera representación de la política, los jóvenes son sumamente autocríticos, incluso algunos se avergüenzan de su *yo* pasado. Observan que la política es más compleja y no puede resumirse a enunciar algunos candidatos y conocer el proceso electoral. Mediante estas afirmaciones, buscan distinguirse de una ciudadanía que consideran ignorante y alejada de la política; en simultáneo auspician complejizaciones en su representación.

Representación de la política como transformación

Cuando los jóvenes relatan etapas de sus trayectorias motivadas por demandas, emerge una representación que asocia a la política con acciones transformadoras. La principal fuente de información son discursos militantes que fueron incorporados gracias a familiares, partidos políticos y/o organizaciones. La representación varía según el lugar que otorgan al conflicto y al sujeto político.

Primero, se identificó a la política como acción *top-down*: el Estado debe mejorar las condiciones de vida de sujetos pasivos. Segundo, la política como acción *bottom-up*: la sociedad se organiza contra un poder autoritario o injusto. Tercero, la política comprende tanto las acciones estatales como a la sociedad organizada. No obstante, se destaca los verdaderos cambios acontecen cuando los colectivos organizados operan en coordinación con los partidos políticos. A pesar de estas diferencias, para todos los entrevistados esta representación se traduce en prácticas como organizarse, participar y militar.

Matías Sbodio

Además, implica una actitud positiva. La política es percibida como una acción beneficiosa, alude a la empatía, la justicia y la igualdad.

Por último, la política también fue asociada a transformaciones subjetivas. Por un lado, fue definida como un aprendizaje emancipador que enriquece al individuo estimulando su sentido crítico y empatía. Por otro lado, y en oposición, la política fue caracterizada como hermética. Esta representación implica una actitud de precaución, la política puede nublar la visión de los militantes y no dejarlos pensar por fuera de ciertos sesgos ideológicos.

Representación de la política como negociación

Durante el transcurso de sus trayectorias, algunos jóvenes relatan haber desarrollado una percepción de la política como una negociación o estrategia. Esta definición reconoce al opositor no como un enemigo, sino como un interlocutor legítimo; en este juego, la política es la estrategia que permite sobrellevar la tensión generada por la distancia ideológica. En esta representación los jóvenes muestran una actitud de madurez para con la política. Entienden que se disponen de formas menos ingenuas y más realistas.

Primero, la negociación fue definida como clave para construir consensos democráticos. En oposición, los grupos autoritarios que carecen de tolerancia para sentarse a negociar, son definidos como antipolíticos. Segundo, la negociación fue definida como una acción propia de las cúpulas. Ser un verdadero estratega puede determinar la legitimidad de la voz del líder y su posibilidad de gobernar. Los líderes poco hábiles para negociar entre múltiples intereses, hacen uso de la masa —marchas, protestas— como herramienta de presión.

Tercero, la figura de la *rosca* también fue utilizada para representar a la política. El dirigente hábil logra sostener el poder más por su capacidad para *rosquear* que por sus principios ideológicos. La *rosca* es una práctica valorada y definida como condición de posibilidad de la práctica política.

Representación de la política como constitutiva del sujeto

Durante sus trayectorias, algunos jóvenes dejan de percibir a la política como un fenómeno externo y la representan como una dimensión inmanente del sujeto, algo que los constituye a pesar de que racionalmente puedan diferenciarse. La actitud hacia esta representación oscila entre la angustia —por la exposición permanente al poder— y la esperanza al descubrir que las experiencias personales pueden significarse como colectivas y que sus cuerpos e identidades pueden dejar de ser un simple resultado del sistema, para transformarse en producto de su deseo.

El sujeto político emerge al reconocerse parte de un colectivo y al encontrar en ese nosotros una posibilidad de resistencia. Los procesos de resignificación personal —como salir del clóset, iniciar una transición o las primeras experiencias sexuales— son clave en la apropiación de esta representación. Allí, discursos feministas, LGBT+ y la ESI funcionan como fuentes de información que permiten transformar experiencias individuales en interpretaciones colectivas. En esta representación, el conflicto es de orden ontológico, inseparable del individuo. El yo se convierte en campo de disputa, y

6. Representaciones sociales

conceptos como “orgullo” o “consentimiento” habilitan formas de acción política. Sin embargo, esta representación no siempre se origina en el feminismo ni luego de una resignificación. Algunos jóvenes la heredaron de su familia o la aprendieron militando y recurren a esta representación para diferenciarse de una ciudadanía que niega el carácter omnipresente de la política.

Representaciones sociales de la política en jóvenes LGBT+					
Representación	Contenido	Fuente de Información	Actitud	Conflicto	Sujeto político
Institucional-electoral	Candidatos, partidos políticos, noción de gobierno, ejecutivo nacional	Familias no militantes	Distante	Inexistente o contienda electoral	*
		Familias politizadas	Cercana		
Acción transformadora	Política como herramienta de transformación	Experiencia de vida	Positiva: empatía, esperanza, igualdad	Externo y estructural: injusticias y desigualdad social	<i>Top-down</i> : sujetos pasivos asistidos por políticas públicas
		Familias politizadas. Experiencia militante. Discursos partidarios			<i>Bottom-up</i> : sociedad organizada
	La política transforma la subjetividad	Experiencia militante	Positiva: la política emancipa		Sujeto agenciado por el sentido crítico
			Precaución ante el hermetismo político		Sujeto que reconoce sesgos ideológicos
Negociación estratégica	Consenso, estrategia, rosca: lógicas inherentes a la política	Experiencias de liderazgo	Madurez y realismo: defender la estrategia como lógica política	Constante y negociable: múltiples actores con metas diversas	Líderes y armadores. Masas como instrumento de presión
Constitutiva del sujeto	Lo personal es político. La política es inmanente, no contingente	Procesos de resignificación. Feminismo, movimiento LGBT+, ESI. Experiencia militante	Ambivalente: angustia por la omnipresencia del poder; contención colectiva	Ontológico: yo como disputa semántica	Emerge al reconocer que los conflictos subyacentes al yo son colectivos

Tabla 5: Elaboración propia

Capítulo 7

El Conflicto del Drive

Marcos cognitivos de jóvenes LGBT+

El sábado 15 de septiembre de 2018, Santino –primer presidente del centro de estudiantes de la Escuela Secundaria de la UNL (ES-UNL) y redactor de su estatuto– recibió un *whatsapp* que lo dejó sin habla. El secreto, que ya cumplía un año de edad, se estaba por romper. Un amigo le advierte sobre una carpeta de *drive* titulada “tarea”, que estaba disponible sólo clickeando un link. Tenían que hablar urgente. Ellos no lo sabían, pero se avecinaba el estallido de un conflicto escolar.

Al acceder al link, Santino descubre centenas de imágenes de mujeres. Gran parte eran fotos voyeur de estudiantes y docentes –sacadas a escondidas en escuelas– privilegiando enfoques en senos y glúteos. También había *nudes*⁴⁸ de adolescentes, que fueron cargadas en el drive por sus destinatarios. El resto eran *story* de Instagram, en su mayoría jóvenes disfrutando del verano y en bikini. Como la red social sólo expone las *story* durante 24h, estas imágenes estaban en formato captura de pantalla. Santino identifica que las fotografiadas y *capturadas* eran sus compañeras de colegio, estudiantes mujeres de otras escuelas y también algunas docentes.

Santino comparte esto con algunas militantes mujeres de Utopía (la organización que lideraba). En paralelo, deciden contactarse con Valentina y otras militantes de la Escuela Industrial Superior (EIS), ya que estudiantes mujeres de esa escuela aparecían en las imágenes y varios varones figuraban entre los usuarios del drive. Valentina comparte la noticia con Facundo y el resto de los militantes del MESO. Se pasan todo el fin de semana revisando la carpeta.

Según los entrevistados, constataron que había sido creada en 2017 por un estudiante varón de 3^{er} año de ES-UNL; identificaron los usuarios de Gmail de más de 70 estudiantes secundarios que habían accedido y/o cargado contenido; también detectaron visitas desde los usuarios de algunos padres varones. El link se esparció entre los estudiantes con la velocidad propia de la inmediatez digital adolescente. Como era de esperar, con homóloga rapidez la carpeta desapareció el día domingo 16.

La mañana del lunes 17, el caso sorprendió a los directivos y recorrió los pasillos del rectorado de la Universidad Nacional del Litoral. Utopía en conjunto con un grupo de estudiantes autoconvocadas –jóvenes cuyas fotografías estaban en la carpeta de drive– deciden escribir un comunicado que elevan tanto a la dirección como a los medios de comunicación.

La noticia fue difundida a lo largo y ancho del país. Los medios de comunicación privilegiaron títulos basados en ideas como el consentimiento, la voluntad individual y el binomio público/privado. Por ejemplo, el martes 18 A24 titulaba: “Un alumno creó una carpeta virtual con fotos de sus compañeras

⁴⁸ El término *nudes* se utiliza para referir a fotos enviadas digitalmente para insinuar sexualidad, no necesariamente implican desnudez total.

7. Marcos cognitivos

sin sus consentimientos y ellas lo denunciaron”⁴⁹; El miércoles 19, diario El Litoral publicó en su sección educación: “Investigan filtración de fotos de alumnas de la Escuela Secundaria de la UNL”⁵⁰, el mismo día, pero en sección policiales, TN titulaba: “Investigan a un grupo de alumnos por viralizar más de mil fotos privadas de sus compañeras”⁵¹. El jueves 20, Clarín titulaba: “Les sacaban fotos a escondidas a sus compañeras y las subían a un archivo de internet”⁵². El viernes 21, Aire de Santa Fe: “Alumnas del Industrial reclaman ante la difusión ilegítima de fotos”⁵³; El 12 de octubre, Diario Uno Santa Fe: “Por la filtración de fotos de alumnas, la UNL convocó a expertos en género”⁵⁴. Mediante nociones como *consentimiento*, *legitimidad*, *fotos privadas*, estos titulares definen que el problema radica en una violación de la voluntad de las mujeres: imágenes íntimas, que debían permanecer en el ámbito privado, se volvieron públicas y viralizaron sin consentimiento.

Trabajando como docente en escuelas medias pude corroborar que el conflicto del *drive* dejó huellas sobre las memorias institucionales. Todavía durante el año 2025 el tema seguía surgiendo en las salas de profesores. En sintonía, durante el trabajo de campo pude corroborar que el cimbronazo también marcó a los militantes, a tal punto que todos los entrevistados aludieron al famoso episodio, incluso aquellos que no fueron contemporáneos al mismo⁵⁵.

El *drive* se transformó en un conflicto que motivó numerosas reuniones con directivos, peleas al interior de los cursos, asambleas, carteles que empapelaron la escuela y otras actividades de las organizaciones estudiantiles. Imaginemos que todas estas estudiantes mujeres quedaron expuestas frente a todos sus compañeros. Súbitamente, todas se volvieron un objeto. El suceso impactó marcando un antes y un después en la convivencia escolar ¿Qué pasó allí? ¿Cómo comprendieron y explican los jóvenes militantes lo sucedido? ¿Qué postura tomaron? ¿Hasta dónde deciden hacer escalar el nivel de conflicto? ¿Cómo pasamos de un secreto roto a un reclamo?

Como veremos en este capítulo, la sensibilidad ante un conflicto no es neutral. Existen criterios selectivos de compasión (Meccia, 2019) formas de interpretar el sufrimiento, moralmente condicionadas, que jerarquizan qué vulnerabilidades merecen reconocimiento y reparación. Los jóvenes entrevistados construyen vocabularios morales (Lowe, 2010) combinando guiones que moldean y estratifican quién puede reclamar justicia y cómo debe hacerlo. Definir al *drive* como un problema público no es un proceso automático. Implica un *framing process* o proceso de enmarque.

Este capítulo analiza los marcos cognitivos que los jóvenes LGBT+ entrevistados utilizaron para configurar al *drive* como un nodo de su entramado de demandas. Se analizan las estrategias discursivas y repertorios cognitivos que desplegaron para enmarcar el problema durante su

⁴⁹ Ver: https://www.a24.com/actualidad/un-alumno-creo-una-carpeta-virtual-con-fotos-de-sus-companeras-sin-sus-consentimientos-y-ellas-lo-denunciaron-09182018_SkT555C_Q

⁵⁰ Ver:

https://www.ellitoral.com/educacion/investigacion-filtracion-fotos-alumnas-secundaria-unl_0_jBA7mWVYtf.html

⁵¹ Ver: https://tn.com.ar/policiales/investigacion-un-grupo-de-alumnos-por-viralizar-mas-de-mil-fotos-privadas-de-sus-companeras_898359/

⁵² Ver: https://www.clarin.com/sociedad/suspendieron-alumnos-secundarios-tomarles-fotos-companeras-subirlas-internet_0_-zDD9Z2JR.html

⁵³ Ver: <https://www.airedesantafe.com.ar/alumnas-del-industrial-reclaman-la-difusion-ilegitima-fotos-n81062>

⁵⁴ Ver: <https://www.unosantafe.com.ar/santa-fe/por-la-filtracion-fotos-alumnas-la-unl-convoco-expertos-genero-n2155564.html>

⁵⁵ El único entrevistado que no aludió al conflicto del *drive* fue Martín, razón por la cual no se lo incluye en este capítulo.

trayectoria militante. Se describen sus modos discursivos, atendiendo a los ejercicios de significación desplegados para perfilar víctimas, culpables, responsables y proponer soluciones.

Se gira en torno a preguntas como: ¿De qué manera, los jóvenes entrevistados, transforman una situación entre pares en un tema de agenda estudiantil? ¿Cómo pasan del caso particular a la construcción de un problema público? ¿Qué estrategias discursivas despliegan para persuadir a su auditorio sobre la importancia del problema? ¿Qué víctimas identifican y cómo las describen? ¿A quiénes definen como victimarios? ¿A quién como responsables? ¿Cómo piensan que se podría solucionar o reparar lo acontecido? De este modo, a lo largo del capítulo, se identifican y agrupan (1) sus diagnósticos, argumentos que despliegan para construir el problema, delimitar víctimas, atribuir culpas y responsabilidades. (2) También se identifican sus prognosis o propuestas de solución.

Herramientas conceptuales y metodológicas

Los problemas que motivan acciones colectivas no son dados. Si bien existen múltiples cuestiones que preocupan o afectan a individuos y grupos “(...) no existen puentes naturales entre un acontecimiento real de sufrimiento y vulnerabilidad, su publicización, y su comunitarización y su politización” (Meccia, 2019, pág. 4). Una situación se transforma en problema público, cuando socialmente deja de ser percibida como un fenómeno natural o de responsabilidad individual y pasa a ser definido como algo a corregir o erradicar (Oszlak & O'Donnell, 1995). Este cambio en la naturaleza del problema implica procesos de significación o enmarque, que resultan en *frames* o marcos (Snow & Benford, 1988).

El concepto de marco cobró importancia en las ciencias sociales durante las últimas dos décadas del siglo XX. Goffman (1974) los define como esquemas interpretativos que permiten localizar, percibir, identificar y etiquetar sucesos, simplificando y condensando la realidad que nos rodea, organizando la experiencia y guiando la acción. En sintonía con conceptos previos de esta investigación –como identidad, narrativa y representación social– marco y enmarcar, son nociones hijas del interpretativismo y el constructivismo. Aluden a la capacidad de los agentes para desarrollar procesos de construcción de la realidad.

Estudios empíricos sobre acciones colectivas y movimientos sociales (Gamson, 1992; Snow & Benford, 1988) recurren a los conceptos de *frame* y *framing process* –marco y procesos de enmarque– para analizar cómo los activistas negocian interpretaciones compartidas de una situación y producen simbólicamente los problemas. Estas investigaciones, privilegian la dimensión contenciosa de la significación, atendiendo a las estrategias discursivas que los agentes desarrollan para conquistar la propiedad de los problemas públicos (Gusfield, 2014).

Al ingresar en la arena pública, diferentes actores políticos se disputan la definición de los problemas. Los activistas invierten esfuerzos argumentativos para elaborar estratégicamente sus marcos cognitivos, ya que el grupo que gane la disputa discursiva, podrá definir víctimas, victimarios y asignar

7. Marcos cognitivos

responsabilidades. Se denomina *resonancia* a la capacidad de un marco para persuadir a cierto auditorio o *resonar* en determinada coyuntura socio-histórica (Snow & Benford, 2000). En este sentido, se piensa a los jóvenes LGBT+ entrevistados como agentes significadores, activamente implicados en la puja por la propiedad de los problemas públicos que les preocupan, intentando movilizar adherentes y desafiando las lecturas de sus opositores para desacreditarlos (Klandermans, 1984). Ambas funciones están atadas a tres tareas nucleares de enmarque, que podemos identificar analizando discursos: motivar, diagnosticar y pronosticar.

La diagnosis «(...) implica la identificación del problema y la atribución de culpa o causalidad» (Snow & Benford, 1988, pp. 202, traducción propia). Constituye la primera tarea del proceso de enmarque, ya que permite que una situación deje de ser percibida como un fenómeno natural o individual para emerger como problema público (Gusfield, 2014). Operativamente incluye tres movimientos. Primero, definir los límites del problema y nombrarlo. Acorde a las estrategias para captar adeptos y persuadir a determinados auditorios, la diagnosis puede variar en grado de inclusividad y alcance interpretativo. Existen marcos relativamente exclusivos y rígidos, limitados a denunciar un hecho o actor puntual. Por su parte, un marco es relativamente más inclusivo o elástico, si logra integrar distintos problemas y/o actores bajo un mismo paraguas interpretativo (Snow y Benford, 2000).

Segundo, la diagnosis también establece a quiénes afecta el problema. La noción de víctima es relacional y refiere a “(...) un modo de subjetivación específico cuya relación con el padecimiento de un daño carece de necesidad. (...) aun cuando ese daño haya sido efectivo, este no determina las formas en que quien lo ha padecido se constituye en una víctima, es más, ni siquiera condiciona en que se constituya como tal” (Cerutti, 2015, págs. 37-38).

Es decir, un individuo –o grupo– no es naturalmente víctima, tampoco la vulnerabilidad se resume a padecer, ni es una condición unidireccionalmente atada al daño. Más bien, alguien *ocupa* el rol de víctima luego de reconocerse como tal y enmarcarse discursivamente en ese personaje social (Meccia, 2019). Los jóvenes entrevistados desarrollan ejercicios hermenéuticos (Delory-Momberger, 2009) reconociéndose miembros de una comunidad sufriente (Das, 2008) o representantes que ofician en su defensa.

Tercero, se atribuyen responsabilidades, denunciando culpables o victimarios. Al identificar responsables, los activistas establecen fronteras morales, marcan los límites entre el bien y el mal, quienes integrarán su identidad colectiva y quienes son adversarios (Turner & Killian, [1957] 1972). Gusfield (2014) propone pensar la responsabilidad en doble sentido. La *responsabilidad causal* refiere a la explicación sobre la existencia del problema. Responde a: ¿Por qué sucede esto? Por su parte, la *responsabilidad política* –como veremos un elemento propio de la prognosis o propuesta de solución– identifica los encargados de erradicar o aliviar el problema. Responde a: ¿Quién debe hacerse cargo?

Prognosis refiere a: «(...) la articulación de una propuesta de solución al problema, o al menos un plan de ataque y las estrategias para llevarlo a cabo» (Snow & Benford, 2000, pp. 616, traducción propia). Esta dimensión suele ser una empresa utópica, ya que en última instancia las soluciones pueden llegar a requerir: «(...) nuevos patrones sociales, nuevas formas de regular relaciones entre los grupos y nuevas articulaciones del consenso y del ejercicio del poder» (Della Porta & Diani, 2015, pág. 108). No obstante, como veremos en los casos analizados, los consensos pueden traducirse en medidas próximas: leyes, políticas públicas o normativas escolares. Como en la arena pública coexisten

múltiples actores, la prognosis también incluye argumentos para refutar las soluciones propuestas por otros actores, es decir un contraenmarque.

Los elementos motivacionales son argumentos que explican el paso del discurso a la acción: «(...) el consenso sobre la movilización no produce necesariamente una movilización. La participación es contingente al desarrollo de un marco motivacional que funciona como propulsor de la acción» (Snow & Benford, 1988, pp. 202, traducción propia). Como vimos en el capítulo sobre motivaciones, existen explicaciones de diversa índole –racionales, emotivas, identitarias–. Como vimos, esta dimensión se adapta frente a logros y fracasos, determinando períodos de militancia activa, etapas latentes y procesos de alejamiento.

Si bien las identidades colectivas son fundamentales para la participación, es importante que los activistas estén individualmente convencidos (Della Porta y Diani, 2015). De modo que, el marco suele poner en diálogo las realidades individuales con las experiencias colectivas diagnosticadas. Como se aprecia, esta dimensión fue extensamente analizada en clave biográfica a lo largo del capítulo 5. Razón por la cual, este capítulo analiza diagnósticos y pronósticos.

El diseño, desarrollo, transformación y difusión de un marco implica estrategias discursivas orientadas a fortalecer el atractivo del marco ante potenciales adherentes (Hart, 1996). Por ejemplo, la *articulación* refiere a la selección y anudamiento de eventos y experiencias de modo tal que conformen una historia convincente y contextualizada (Snow & Benford, 2000). El problema público no aparece “al desnudo”, como si se sostuviera por sí solo. El orador elige qué episodios incluir y los articula, estableciendo relaciones de causa-consecuencia y jerarquizando sucesos.

Ahora bien, para favorecer la adherencia a su marco, los activistas buscan configurar un discurso convincente pero que también conmueva. La *credibilidad empírica* alude a los hechos (información, datos, estadísticas, evidencias) que incorpora el orador para presentar un marco lógico y racional. Aunque, cabe destacar que no importa el nivel de conexión que exista entre los “hechos objetivos” del marco y los sucesos del mundo real, ya que la credibilidad empírica dependerá siempre de los oídos del oyente (Jasper & Poulsen, 1955). Por su parte, la *conmensurabilidad experiencial* (Babb, 1996) refiere a la capacidad de los marcos para retratar la cotidianeidad, muestra cómo los oradores priorizan construir congruencia entre sus palabras y la vida personal.

Por su parte, la *amplificación* es una estrategia retórica que complementa a la articulación. Consiste en destacar ciertos aspectos de los eventos seleccionados, subrayando un valor, noción o idea central (Snow y Benford, 2000). Para ello, se utilizan slogans, consignas o categorías que funcionan como sinécdoques, condensando en una fórmula breve un marco mucho más amplio. En este capítulo se analiza cómo los entrevistados construyen una historia, muestran pruebas que justifican la gravedad de su problema y buscan activar la empatía del oyente retratando estratégicamente la vida cotidiana y simplifican sus historias recurriendo a consignas y etiquetas.

Para esto, se desarrolló un análisis de contenido (Boyatzis, 1998) rastrillando las entrevistas realizadas e indagando las estrategias discursivas que los jóvenes construyeron para enmarcar diversos conflictos. Recuperando los conceptos diagnosis y prognosis se confeccionó una tabla de doble entrada para cada conflicto, que permitió contrastar sus marcos e identificar recurrencias.

1. ¿Cuánto pesa una víctima? ¿Y un victimario?

Construcción de la diagnosis

La primera tarea de enmarque implica la configuración del problema delimitando sus causas, víctimas y victimarios (Snow y Benford, 1988). Si bien todos los jóvenes LGBTQ+ entrevistados acuerdan en la gravedad del conflicto del drive, sus diagnosis presentan matices en los modos de conceptualizar. No parten de los mismos presupuestos y aluden a diferentes valores y categorías para significar el conflicto del drive. Por ejemplo, mientras que algunos elaboran marcos basados en víctimas pasivas y con necesidad de representación, otras lecturas piensan en sujetos políticos activos, capaces de disputar sentidos y organizar resistencias. Además, mientras que algunos señalan como responsables a individuos con nombre y apellido, otros aluden a condiciones estructurales y procesos históricos que explican lo acontecido. Indaguemos cómo procesaron discursivamente este conflicto:

Al drive antecede toda una cuestión de acoso que hubo un montón en el Industrial. Por ejemplo, cuando hicieron una fiesta, filmaron a una chica, se hicieron una paja y le acabaron en la cara. Ese video se viralizó. La chica nunca más pisó la escuela y casi se suicida. Sexualizar completamente a las mujeres, mirarles las tetas, sacarles fotos a las tetas. El drive no es un hecho aislado, es un desenlace de un montón de cosas que venían pasando. Sin mencionar la manera de militar de ciertas agrupaciones. Chicos de quinto se iban a chamuyar a chicas de primero para que se metan a militar y se normalizaba ese acoso. De repente uno de quinto que había repetido 80 veces de novio con una de 13, 14 años (Valentina)

La sexualización de las mujeres es otro tema. Los chicos salían a los recreos y les miraban el culo a las chicas, las sexualizaban. Nudes se filtraron un millón en todos los años. El último conflicto fue el peor, el drive (...) (Valentina)

Del conflicto que hubo con el drive me enteré por mi hermana mayor que estaba en el Industrial. (...) Estamos en una escuela complicada, no fue la primera vez, ni fue la última. Siguen pasando un montón de estas cosas, incluso peores: comentarios fuera de tono a menores de edad por profesores y lo único que hacen desde la dirección es darle licencia por un año y después aparecen de nuevo y siguen haciendo estas cosas (Matías)

Pasaron muchos años desde 2018 y hasta el día de hoy, la relación de los varones con las minas en la escuela sigue todo igual o incluso peor, la relación de los profesores con las alumnas también. Es sexualización (...) drives como este siguen existiendo (Matías)

Imaginate alguien simplemente está habitando la escuela o cambiándose en el baño y que saquen una foto y que todo el mundo la esté mirando y haciendo váyase a saber qué con esas fotos. Sacar fotos a un montón de minas, filtrar un montón de fotos, es un problema claramente. Todas las mujeres están expuestas (Matías)

Matías Sbodio

Valentina y Matías asistieron a la Escuela Industrial Superior (EIS) –escenario del conflicto– pero en diferentes períodos. Durante el del drive Valentina lideraba la organización estudiantil Quimera, presidía el centro de estudiantes, integraba el MESO y comenzaba a militar en Mala Junta, todos espacios de participación con impronta feminista. Por su parte, en 2018 Matías cursaba la escuela primaria pero accedió al conflicto gracias a su hermana (identificada como actante politizador en el capítulo sobre motivaciones) quien asistía a la EIS. Años después se suma a la agrupación Oasis e identifica que sus compañeros de militancia todavía recuerdan el famoso drive. Además, ya vimos que durante sus trayectorias, Valentina y Matías reconocieron a las demandas feministas como parte de sus motivaciones e identificaron momentos bisagra (Kornblit, 2004) que les orientaron a definir a lo personal como político. Esta recapitulación contextualiza el diseño de sus marcos.

Para definir al conflicto del drive Valentina y Matías recurren al discurso feminista, un marco preexistente que combinan con estrategias discursivas para fortalecer su resonancia. Inician argumentando que el drive no es un caso aislado. Más bien, lo presentan como otro ejemplo dentro de una historia más amplia de injusticia escolar: “Al drive antecede toda una cuestión de acoso que hubo un montón en el Industrial”, “no fue la primera vez, ni fue la última. Siguen pasando un montón de estas cosas, incluso peores”. Luego seleccionan episodios escolares y los articulan en una historia común de peligrosidad escolar. Valentina refiere al video de la fiesta, las dinámicas de militancia, situaciones en recreos, nudes filtradas. Matías habla de profesores que hacen comentarios fuera de tono y agrega “drives como este siguen existiendo”.

Por un lado, esta selección de recuerdos busca evidenciar que lo ocurrido no es excepcional, “pasaba todo el tiempo y podría pasarle a cualquiera”. Por otro lado, cargan al relato de conmensurabilidad experiencial, invitando al oyente a ponerse en el lugar de una estudiante. Amplían su diagnóstico e incluyen otros problemas. En esta clave, quieren retratar la cotidianeidad escolar describiendo con crudeza situaciones reconocibles: “se hicieron una paja y le acabaron en la cara y ese video se viralizó”, “la chica nunca más pisó la escuela y casi se suicida”, “Imaginate alguien está habitando la escuela (...) y que saquen una foto y que todo el mundo la esté mirando y haciendo váyase a saber qué con esas fotos”.

De este modo, Valentina y Matías empaquetan al drive junto a otros recuerdos para demostrar que son ejemplos de hostigamiento y reforzadores de los estereotipos de género, que colaboran a reducir a las mujeres a su valor sexual. Incluso, para sintetizar sus ideas, recurren a ideas propias del marco feminista: *acoso* y *sexualización*. Por su parte, Facundo y Teo relatan:

Se hizo una carpeta drive donde había fotos de compañeras cambiándose, o en el vestuario, en el baño o resaltando partes del cuerpo con intenciones eróticas. Se armó esa carpeta... la habían armado pibes, menores de edad de la escuela y la difundieron. El tema es que se difundió tanto que llegó a otras escuelas. Las pibas se enteraron (...) pleno auge del feminismo (Facundo)

Mi hermana iba al mismo curso del chico que creó el drive. (...) a las chicas que se vieron involucradas, se las expuso de una forma muy asquerosa e indignante, las sexualizaron, las compartieron como si fueran objetos de consumo. (...) no es la primera vez que pasa una cosa así y tampoco creo que haya sido la última, solamente que se hizo muy conocido el caso ya que fue en una época donde estaban a full con el feminismo y las chicas hablaron del tema sin ocultar nada y escrachando a estos chicos (Teo)

7. Marcos cognitivos

Por aquel entonces, Facundo participaba del Frente en Defensa de la ESI, lideraba el MESO, integraba la Comisión Organizadora de la Marcha del Orgullo y presidía el centro de estudiantes de la Escuela Artes Visuales 'Mantovani'. En 2022, la presidencia de ese mismo centro sería asumido por Teo, entrevistado que durante 2018 cursaba el último año de primaria y vivió el conflicto del drive de cerca gracias a su hermana.

Similar a Valentina y Matías, Facundo y Teo enmarcan al conflicto del *drive* como un caso de subordinación sexual, enfatizando el carácter erótico de las imágenes. Sus diagnósticos también asocian el hecho con prácticas que objetivizan a las mujeres y las reducen a su valor sexual. No obstante, Facundo y Teo articulan el relato de otro modo. Mientras Valentina y Matías inscriben al *drive* en una cadena de episodios escolares, Facundo y Teo lo presentan como mojón dentro de un proceso histórico más amplio. En sus relatos, el conflicto estalló en el auge del feminismo. De este modo, ubican el acontecimiento en el marco de una coyuntura política nacional y de lucha social. El drive deja de ser un asunto local y las acciones colectivas desplegadas son interpretadas como parte de un ciclo de protesta más extenso.

En el diagnóstico de Teo destaca la noción de *asco*: “se las expuso de una forma muy asquerosa”. Ahmed (2015) expone a la *figuratividad* como característica del asco. Es decir, el asco presenta a su objeto creando no sólo una imagen mental, sino también sensaciones físicas, evocando a experiencias somáticas como la náusea o incluso el vómito (Miller, 1998). El dialecto del asco reviste argumentos morales de visceralidad (Yona, 2024) trasladando al plano de lo corporal y natural juicios de valor. Con estas expresiones Teo dota de conmensurabilidad experiencial su relato. Expone de forma directa las sensaciones de su cuerpo ante lo sucedido. En esta clave, el asco funciona como un demarcador de fronteras morales, un criterio que diferencia los comportamientos sociales sanos de aquellos antinaturales y repulsivos.

La distancia entre las estrategias de articulación de Valentina, Matías, Facundo y Teo se reitera en la delimitación de las víctimas. La diferencia no radica únicamente en el vocabulario empleado, sino en la capacidad que les atribuyen. Por un lado, Valentina y Matías sostienen que todas las estudiantes son víctimas, homogeneizando bajo una suerte de esencia identitaria. Cabe destacar que las realidades de las estudiantes son diversas, a nivel particular las mujeres pueden enfrentar problemáticas distintas —o incluso no estar preocupadas por este asunto—. No obstante, las agrupan, incluso Matías afirma: “Todas las mujeres están expuestas”. No importa si determinada estudiante fue incluida o no en el drive. Más bien resaltan el carácter sistemático del acoso, para evidenciar la exposición a un mismo riesgo. La condición de víctima no se define por el hecho puntual de haber sido fotografiada, sino por la vulnerabilidad compartida frente a un contexto hostil.

Por otro lado, Valentina y Matías también utilizan expresiones como “son vulnerables”, “las afectadas”, “las denunciadas”. Estos términos refuerzan un perfil de sujetos pasivos, cuyo margen de acción se limita a denunciar. Incluso, más adelante, veremos cómo Valentina procura que el centro de estudiantes asuma la representación de esas jóvenes, consolidando la idea de víctimas que requieren un tercero que potencie su voz. La victimización como enmarque es una estrategia parte de la política sexual argentina (Pecheny, Zaidan, & Lucaccini, 2019), e implica presentar víctimas sin capacidad de palabra ni acción. Contrario a esta forma discursiva, el reclamo de una víctima de violencia de género —por ejemplo— que se presente deseante y deseable activaría sospechas en la opinión pública.

Mientras que Valentina y Matías construyen un marco victimista que enfatiza la vulnerabilidad, en Facundo y Teo encontramos un marco de empoderamiento. Por ejemplo, Facundo utiliza la expresión “*las pibas*” y Teo afirma “hablaron del tema sin ocultar nada y escrachando a estos chicos”. En esta clave, presentan a víctimas agenciadas. Sus diagnósticos, no aluden tanto a damnificadas, sino a un sujeto político protagonista, capaz de organizarse. Este marco enfatiza la agencia de las mujeres jóvenes, recuperando al feminismo como identidad colectiva. Bautista, Ciro y Zoe definen:

Fue de suma gravedad, era sin consentimiento, toda la escuela estaba teniendo acceso a fotos íntimas de ellas sin consentimiento. Muchas de las fotos que estaban ahí las chicas se las habían pasado a este chico, él se hablaba con las chicas. Otras fotos se las habían pasado amigos y él iba cargando ahí para tener material para compartir entre ellos. Algunas fotos eran reales otras eran editadas. (...) vieron vulnerada su intimidad, se sentían expuestas de que todo el colegio esté viendo fotos que pasaban en un ámbito de privacidad o un ámbito de confianza con alguien con quién estaban saliendo. Esto incide no solamente a las chicas sino también a las familias (Bautista)

El problema del drive no fue muy distinto de los que suelen aparecer en noticias de varones compartiendo fotos de mujeres sin su consentimiento en un grupo de WhatsApp o Telegram. Lastimosamente pasa seguido. (...) Distintos alumnos de la EIS y la UNL le sacaban fotos al culo de sus compañeras o sacaban capturas de historias en ig [refiere a Instagram], las subían a un drive y las compartían. Después en la escuela se dieron charlas sobre la difusión de imágenes sin consentimiento (Ciro)

(...) los profesores dieron charlas sobre el uso de la imagen sin consentimiento y no nos dejaban usar celulares. Yo no entendía bien por qué, hasta que un día hablando en el centro de estudiantes me dicen: “eso pasa porque el año pasado pasó esta situación terrible”. (...) chicas de la escuela UNL y de la Industrial se habían enterado de que sus compañeros de clase les sacaban fotos, o les sacaban capturas de pantalla a las fotos íntimas que ellas subían o les mandaban a alguien y armaron una carpeta de Google drive en la que tenían más de 900 fotos de sus propias compañeras: desnudas, en ropa interior, en clase, enfocándoles sus partes. Todas fotos sacadas sin su consentimiento en un drive ¿Qué hacían con ese drive? Cuando era el cumpleaños de alguno de los amigos, se lo mandaban de regalo con el acceso a las fotos (...) Ese año en mi curso pasó algo. Un compañero, sabiendo esta situación porque nos la contaron, le sacó una foto al culo de una chica en el aula, y de esa foto hizo un sticker y la empezó a mandar por el grupo de WhatsApp. (...) Era muy tensa la situación con esto porque había pasado algo parecido, no a tal grado como lo del drive, pero parecido (Zoe)

Durante 2018, Bautista cursaba su último año de secundaria en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hnas. Esclavas, compartía espacio de militancia con Valentina y Facundo en el MESO y se alejaba progresivamente de La Cámpora. Por su parte, Ciro y Zoe vivenciaron el estallido del conflicto a través de las redes sociales. Al año siguiente, en 2019, Zoe comenzó la secundaria en la ES-UNL y Ciro en la EIS. Las últimas dos instituciones habían sido escenario del caso y el tema del *drive* continuaba presente en la agenda estudiantil y era tema de conversación entre sus compañeros de militancia.

7. Marcos cognitivos

Similar a Valentina, Ciro y Zoe acentúan la repetición y naturalización de este tipo de prácticas. Intentan demostrar que se trata de otro ejemplo parte de un problema habitual, aunque recurren a diferentes estrategias para articular sus historias.

Ciro pretende mostrarse como un orador objetivo que se limita a enumerar sucesos cuya importancia se demuestra por su propio peso. Su descripción de los hechos no abunda en adjetivos, no expone experiencias personales ni detalles crudos. Prioriza igualar al drive con otras noticias similares que exceden al ámbito escolar. Quiere demostrar que la problemática no se reduce a un asunto de jóvenes, más bien es un fenómeno generalizado. Para esto recurre a la voz mediática como soporte empírico probando que estos temas ya forman parte de la opinión pública y están a la vista de todos, como si estuviera diciendo: “lo pasan siempre por TV”.

Zoe también quiere demostrar que estamos ante un problema que persiste. No obstante, diferente de Ciro, su relato se centra en la experiencia escolar. Ilustra continuidad entre el gran conflicto del drive y situaciones posteriores en su propio curso. No lo define como un hecho aislado, sino como antecedente que reconfigura interacciones escolares cotidianas. También a diferencia de Ciro, Zoe no escatima en detalles y se explaya para dibujar un retrato fehaciente de lo acontecido. El drive con “más de 900 fotos de sus propias compañeras”, el uso de las imágenes como regalo de cumpleaños y el compañero que hace un sticker en su curso, son algunos recursos que utiliza para demostrar que su diagnóstico es conmensurable con la cotidianeidad escolar. No es una cronista que enumera datos, más bien profundiza en la dimensión afectiva: “esta situación terrible”, “Era muy tensa la situación”.

Ahora bien, Bautista, Ciro y Zoe enmarcan el conflicto partiendo de la noción de consentimiento otro concepto propio del repertorio feminista. Como veíamos en la introducción de este capítulo, los medios de comunicación también privilegiaron un marco basado en esta idea. Siguiendo los relatos de Ciro y Zoe, vemos que la respuesta institucional fue en sentido similar: “los profesores dieron charlas sobre el uso de la imagen sin consentimiento”.

Anteriormente veíamos que las nociones de acoso y sexualización (utilizadas por Valentina, Facundo y Teo) ubican al conflicto del drive en un marco de injusticia de género, apuntando a visibilizar poderes estructurales como el machismo. Por su parte, *consentimiento* corre la diagnosis hacia un registro individual y jurídico. La pregunta que activa este marco no es tanto “¿cómo opera la sexualización de las mujeres en la escuela?”, sino más bien “¿quién autorizó o no autorizó el uso de estas imágenes?” Lo denunciado no es la carga erótica de las fotos, sino la violación del derecho a decidir sobre la propia imagen. En este marco, el conflicto del drive aparece enmarcado como una suerte de delito informático o vulneración de la privacidad, por ejemplo, Bautista afirma: “se sentían expuestas de que todo el colegio esté viendo fotos que pasaban en un ámbito de privacidad o un ámbito de confianza con alguien con quién estaban saliendo”.

En el caso de Bautista y Zoe, esta particularidad se aprecia también en la forma de construir a la víctima. Todos los entrevistados evitan hablar sobre el envío de *nudes*. Por su parte, Bautista y Zoe son los únicos entrevistados que presentan a las jóvenes que aparecían en el drive como sujeto deseante. Por ejemplo, Bautista afirma: “Muchas de las fotos que estaban ahí las chicas se las habían pasado a este chico, él se hablaba con las chicas”; similar Zoe sostiene: “les sacaban capturas de pantalla a las fotos íntimas que ellas subían o les mandaban a alguien”.

En este sentido, Bautista y Zoe amplían el rango de reconocimiento compasivo (parafraseando a Meccia, 2019) al reconocer que si bien algunas jóvenes habían compartido fotos eróticas tomadas por ellas mismas, no por ello dejan de ser víctimas. Al afirmar esto, por un lado, buscan desactivar posibles lecturas culpabilizadoras, por ejemplo, la idea de que las jóvenes “se lo buscaron” por haber mandado *nudes*. Entienden que fueron traicionadas por sus compañeros de *sexting*⁵⁶, varones que violaron el marco de confianza en el que las fotos fueron creadas. Por otro lado, este marco refuerza la idea de violación de confianza como núcleo del daño, mostrando que el conflicto radica en la difusión no autorizada.

En su relato, Bautista identifica también a las familias como víctimas indirectas. Advierte que este tipo de exposición puede activar sentimientos de vergüenza familiar y poner en jaque a madres y padres que se notician de la vida sexual de sus hijas adolescentes de manera abrupta y pública. En su relato, invita al oyente a imaginar las situaciones domésticas que estas jóvenes debieron atravesar cuando la noticia llegó a sus hogares: discusiones, cuestionamientos y la incomodidad de enfrentarse al juicio moral familiar. Bautista extiende su marco mostrando que las consecuencias del drive exceden a la escuela, también afectan los vínculos domésticos. Por su parte, Zoe continúa:

(...) las víctimas de este conflicto fueron las chicas a las que les sacaron estas fotos y por consecuencia, cualquier mujer que se relacionara con estos chicos o cualquier mujer que estuviera en el entorno. Una se empezaba a perseguir y empezaba a cuidarse cuando sacaban una foto pensando que le iba a pasar lo mismo. (...) incluso cuando no lo habíamos vivido, nos sentíamos observadas. (...) Nos hizo estar todo el tiempo con la situación en la cabeza. Además de las víctimas del drive, hay víctimas residuales en consecuencia de lo que pasó (Zoe)

(...) las chicas denunciaron todo esto ante el director y desde el centro pidieron la expulsión del creador del drive que se sabía quién era y buscaron concientizar por cuenta propia. Esto fue mal recibido por el director, citó a los estudiantes del centro y los cagó a pedo por esa medida puntual y nunca se expulsó al alumno (...) las víctimas evidentemente fueron las chicas vulneradas directamente por el drive y las chicas regañadas por tratar de buscar justicia (Ciro)

Ya vimos que Zoe busca alertar que estamos ante un comportamiento escolar sistemático, cuyas consecuencias se extienden en el tiempo y son difíciles de mensurar. Por esto, construye un marco expansivo incluyendo una definición amplia de víctima. Primero, entiende que el drive no sólo afectó a las jóvenes fotografiadas, sino también “cualquier mujer que se relacionara con estos chicos o cualquier mujer que estuviera en el entorno”. Para Zoe, toda mujer que esté cerca de los usuarios del drive se encuentra en riesgo de pasar por lo mismo. Su discurso construye una amenaza latente, inevitable, donde el simple hecho de ser mujer convierte a la persona en potencial víctima.

Segundo, introduce la noción de “víctimas residuales”, afectadas de segundo orden quienes, aunque no fueron fotografiadas, padecieron consecuencias psicológicas y emocionales. Con esta categoría Zoe infla el tamaño de la víctima, inaugurando una nueva generación de damnificadas e inscribiéndose como víctima, sin haber sido protagonista del conflicto: “una se empezaba a perseguir (...) incluso

⁵⁶ *Sexting* es la fusión de las palabras inglesas *sex* y *texting*, término utilizado para referir al envío de contenido (fotos, videos) o mensajes eróticos a través de dispositivos electrónicos.

7. Marcos cognitivos

cuando no lo habíamos vivido, nos sentíamos observadas”. De este modo, colabora a la construcción de un marco basado en una narrativa del trauma que promueve la construcción de víctimas asincrónicas subjetivadas desde “(...) sentimientos de inseguridad y de peligro inminente, independientemente de las experiencias reales (Pecheny, Zaidan, & Lucaccini, 2019, pág. 15).

Este tipo de transformación en la forma de construir un problema público, se corresponde con un proceso de legitimación de los reclamos. Por ejemplo, (Best, 1997) observa que las campañas sobre acoso sexual laboral comienzan con denuncias de casos extremos, pero una vez que el reclamo es reconocido por la sociedad, los medios o el estado, el activismo comienza a incluir un espectro amplio de comportamiento, expandiendo el abanico de problema. De este modo, “ambiente intimidante” o “conducta hostil” son nuevas etiquetas que también permiten identificar acoso laboral y son homologadas al sometimiento sexual.

En oposición a Zoe, Ciro presenta una definición acotada de víctima: “vulneradas directamente por el drive y las chicas regañadas por tratar de buscar justicia”. Además, similar a Facundo, alude a la constitución de un sujeto político, aunque desempoderado. Ciro incluye a las militantes del centro de estudiantes –por ejemplo, Valentina– quienes, si bien no figuraron en el drive, recibieron un castigo institucional ante su reclamo. Bajo este marco, las víctimas son contemporáneas al conflicto, cuantificables e identificables con nombre y apellido. En el marco expansivo de Zoe, el drive funciona como un fumigador, que rocía su veneno con poco control, abarcando incluso un amplio período temporal. Por su parte, el marco restringido de Ciro nos invita a pensar en fósforo, cuya llama quema sin expandirse demasiado. Resulta interesante contrastar estos relatos con los de Sol:

(...) el drive fue un gran hito de cancelación en 2018. (...) tenían un drive y difundían sin consentimiento fotos de pibas en pelotas o en ropa interior. (...) Las chicas, todas tenían esa regularidad, estudiantes mujeres de entre 13 a 17 años, sólo mujeres... (...) pensando que también ellos [los usuarios del drive] son víctimas del patriarcado (Sol)

(...) también los varones, que están alimentando el machismo y la misoginia, también son víctimas de la mierda que hay en el mundo (Matías)

Durante 2018 Sol cursaba segundo año de secundaria y ya era secretaria de deportes del centro de estudiantes de la Escuela Normal Superior de Comercio Domingo Guzmán Silva (luego sería tesorera, presidenta y vicepresidenta). Similar a Ciro y Zoe, Sol parte de la noción de consentimiento, pero introduce un giro al definir al drive como un “hito de cancelación”. Con esta expresión, Sol articula su relato a partir del repertorio de acción característico del ciclo posterior al *Me Too*⁵⁷, en el que la denuncia pública y la cancelación funcionan como formas emergentes de sanción moral entre jóvenes (Litichever, 2024). Es decir, el foco no está orientado tanto a la gravedad de lo acontecido, sino más bien en las consecuencias que despertó.

Hasta el momento, todos los entrevistados coinciden en identificar a las jóvenes fotografiadas como principales víctimas. En sintonía, Sol inicia resaltando que las fotografiadas corresponden al sexo femenino al afirmar: “sólo mujeres”. No obstante, de inmediato refiere a los usuarios del drive

⁵⁷ *#MeToo* constituye un símbolo de denuncia sobre acoso y abuso sexual. La creación del eslogan se adjudica a la activista estadounidense Tarana Burke, quien durante 2006 buscaba crear conciencia sobre el abuso sexual entre mujeres de color. Durante 2017 y tras las acusaciones contra el productor de cine Harvey Weinstein, el *hashtag* se viralizó en redes transformando al *Me Too* en un movimiento.

Matías Sbodio

aclarando: “ellos también son víctimas del patriarcado”. Por su parte, Matías agrega: “los varones (...) también son víctimas de la mierda que hay en el mundo”.

Mientras que el resto de los entrevistados elaboran un marco anclado en la oposición mujeres/víctimas versus varones/victimarios, Sol y Matías constituyen excepciones. Ambos aluden a la complejidad estructural de la opresión. Entienden que el patriarcado y el machismo ofician como un sistema de creencias que afecta de forma transversal al tejido social. En esta clave, los agresores pueden ser, a su modo, producto de la misma lógica que denuncian las víctimas. Más adelante veremos cómo Facundo y Bautista minimizan el nivel de responsabilidad de los jóvenes implicados. No obstante, cabe destacar que Sol y Matías son los únicos entrevistados que utilizan la noción de víctima para referir a los usuarios del drive.

Además de víctimas, la diagnosis de un problema público requiere identificar victimarios o responsables causales (Gusfield, 2014). A continuación, se analiza cómo los jóvenes entrevistados adjudican responsabilidades:

Machismo y heteronorma eran regla en la escuela. Había un sector hetero-paki, la mayoría, iban imponiendo las normas. (...) Había más de 1000 estudiantes y diez, veinte lesbianas ¿Qué le hacen a mil estudiantes? No hacían impacto. Sé de muchos casos que se sentían discriminadas, la normatividad que marcaban los varones (...) fuimos creando nuestras trincheras. (...) pero esa trinchera la habíamos creado entre nosotres, ahora los profesores... bien gracias. Trollos, bi, lo que sea, nos juntábamos. Era nuestra trincherita, nuestro lugarcito, pequeñas conquistas. Si estábamos en el recreo y le gritaban algo a alguien, nos dábamos vuelta todos y no se animaban (Valentina)

La culpa de esta situación es de una sociedad machista que objetiviza a la mujer, nos piensan como un objeto de consumo sexual, para satisfacer al hombre y no como personas (Zoe)

(...) si profundizo en pensar de quien es la culpa te diría que de la cultura machista que nos rodea (Teo)

(...) años de misoginia y machismo. Las mujeres a lo largo de la historia estuvieron subordinadas a los varones. Se ve todos los días. Podes verlo en un libro de historia, en la calle o en un *reel* donde el presidente putea a Lali por mostrar su posición política. En todos lados está. Eso después se transmite a todos los pibes que lo siguen a Milei porque les da esperanza el cambio... si yo sé que el presidente todo el tiempo dice que las personas LGBT son pedófilos ¿por qué yo no lo voy a hacer? (Matías)

Valentina, Zoe, Teo y Matías comienzan aludiendo fuerzas abstractas (Meccia, 2012) que a nivel macro enmarcan las causas del problema. Refieren al *machismo*, la *heteronorma* o la *misoginia* como categorías no remiten a sujetos específicos, sino estructuras de amplio alcance, patrones sociales históricos que perpetúan la subordinación. En esta clave, explican al drive no como una anomalía, sino más bien como un fenómeno político, una manifestación del orden social que posee determinantes históricos y estructurales (Pecheny, Zaidan, & Lucaccini, 2019).

7. Marcos cognitivos

No obstante, los entrevistados no dejan que la responsabilidad recaiga exclusivamente en patrones históricos y fuerzas abstractas. Responsabilizar a un enemigo no palpable, resultaría poco estratégico y comprometería la resonancia de sus marcos. Para fortalecer su argumento, identifican responsables causales concretos. Por ejemplo, Matías alude a los comentarios de Javier Milei en el Foro de Davos⁵⁸ y a sus ataques contra la reconocida artista Mariana “Lali” Espósito⁵⁹; y Valentina entiende que estas normas están encarnadas en “la mayoría hetero-paki”. Frente a este victimario, Valentina se muestra en desventaja –“diez, veinte lesbianas ¿Qué le hacen a mil estudiantes?”– pero aun batallando –“fuimos creando nuestras trincheras”–. Nótese cómo el uso del lenguaje bélico –“trinchera”, “conquista”– fortalece la imagen de la escuela como escenario de riesgos latentes y territorios en disputa. Entiende que sin ayuda de los equipos docentes, la única estrategia para afrontar la peligrosidad escolar era construir un espacio seguro entre compañeros de militancia.

En estos marcos se identifica la articulación de un *frame bridging* (Snow & Benford, 2000). Esta estrategia discursiva implica construir un *punte* argumental conectando víctimas de diferentes movimientos bajo un mismo marco. Valentina y Matías amplían el abanico de afectados. Mujeres y personas LGBTQ+ integran un frente común contra un mismo enemigo cultural, intentando evidenciar que *¡La lucha es una sola!* Esta estrategia es propia del activismo LGBTQ+. Por ejemplo, Valocchi (1999) en su análisis del Movimiento por la Liberación Gay (1969-1973) ya había observado que las lesbianas buscaron construir un puente entre feminismo y movimiento gay, cambiando la noción de sexismo por heterosexismo. Definían que la opresión no sólo es sexista –denuncia feminista sobre roles de género para los sexos– además la heterosexualidad es impuesta como natural. Los entrevistados continúan:

La culpa es compartida, varones y directivos (...) me parece que juntar fotos, subirlas a un drive y hacer todo un teje maneje... no puedes decir “ay, qué distraído, no me di cuenta”. Es muy diferente. Eso fue completamente premeditado y había una complicidad machista entre los chabones (...) (Valentina)

Tenemos una dirección cómplice y la mayor parte de la escuela son varones. Es complicado mantenerlos a raya, son adolescentes, todos pubertos... y es complicado que las minas tengan un acompañamiento correcto. Los varones siendo unos pajeros todos (Matías)

No podés ser tan pajero en armar un drive con fotos de tus compañeras sexualizándolas y compartirlo con otros varones, una re complicidad, re asqueroso y machista (Teo)

⁵⁸ El 23 de enero de 2025, Javier Milei dio un discurso en el Foro Económico Mundial –también conocido como Foro de Davos–, y desplegó numerosas afirmaciones discriminatorias, por ejemplo: “En sus versiones más extremas, la ideología de género constituye lisa y llanamente abuso infantil” Ver:

<https://chequeado.com/ultimas-noticias/javier-milei-en-davos-sobre-la-homosexualidad-en-sus-versiones-mas-extremas-la-ideologia-de-genero-constituye-lisa-y-llanamente-abuso-infantil/>

⁵⁹ El habitual tono agresivo de Javier Milei contra Mariana Espósito recibió amplia cobertura mediática cuando el mandatario la llamó “Ladri Depósito”. Apodó frente al cual la actriz y cantante respondió con la letra de *¿Quiénes Son?* –ejecutada junto a Moria Casán (Ana María Casanova)–. Incluso, durante la presentación de esta canción en el festival Cosquín Rock, Espósito volvió a defenderse modificando una frase del tema original que fue celebrada por el público: “Que si fumo, que si vivo, que si bebo, que si vivo del Estado”. Ver:

<https://cnnespanol.cnn.com/2024/02/17/lali-milei-polemica-argentina-ataques-presidente-cantante-orix>

Matías Sbodio

(...) los directivos de la escuela no se hicieron cargo y la directora las tachó de exageradas cuando hicieron el reclamo, no hubo contención por parte de la escuela y eso también los volvió cómplices de la situación (Teo)

La culpa es de los chicos que crearon el drive, de los que lo compartieron, de cualquiera que haya subido fotos y de cualquiera que no se haya sumado a denunciarlo o acompañar a las chicas en su reclamo. El silencio y la omisión son complicidad (Ciro)

Valentina, Matías, Teo y Ciro identifican a estudiantes varones y directivos como victimarios con diversos niveles de responsabilidad y los vinculan mediante la noción de *complicidad*. Mientras que algunos recuperan un sentido jurídico del término, Valentina alude a la *complicidad machista*, propia del repertorio feminista. Con estos términos pretenden visibilizar prácticas de encubrimiento guiadas por sesgos de género, apoyos más o menos directos que reproducen relaciones de poder. De este modo, politizan su diagnóstico aludiendo al sistema de prácticas compartidas. Identifican a un grupo de autores materiales y aluden al silencio como condición colectiva habilitante de la agresión.

Valentina recupera las palabras de sus compañeros involucrados en el drive: “ay, qué distraído, no me di cuenta”⁶⁰, e intenta desarticular este contra-enmarque. Se denomina contra-enmarque (*counterframing*) a los intentos discursivos desplegados para “(...) refutar, desautorizar o neutralizar los mitos, versiones de la realidad o el marco interpretativo de una persona o grupo” (Benford, 1987, pág. 75). Los jóvenes implicados intentaron redefinir la situación como un acto irreflexivo, carente de intención de daño. No obstante, Valentina define que el drive fue *premeditado*. Esta noción es propia del derecho penal e implica que la intencionalidad incrementa la gravedad del delito. La entrevistada busca subrayar la voluntariedad y cerrar la puerta a cualquier interpretación atenuante. De esta manera, convierte el contra-enmarque de los acusados en evidencia para denunciar la complicidad machista: detrás del intento de minimizar, lo que se esconde es la defensa de un privilegio masculino.

Por su parte, tanto Teo como Matías refieren a los estudiantes varones mediante expresiones viscerales y genitales: “no podés ser tan pajero”, “re asqueroso y machista”, “Los varones siendo unos pajeros”. El lenguaje coloquial construye una frontera moral que asocia a los jóvenes implicados con la impulsividad sexual y conductas nauseabundas o repulsivas. No obstante, Teo –similar a Valentina– utiliza estas expresiones para marcar que el comportamiento de los usuarios del drive no admite justificación, directamente es ubicado como conducta insana. En oposición, Matías utiliza la inmadurez como un atenuante –“son adolescentes, todos pubertos”– devolviendo la responsabilidad a la institución, quienes deberían “mantenerlos a raya” y acompañar a las estudiantes mujeres que fueron víctimas.

El discurso de Ciro no abunda en juicios morales, tampoco alude a determinantes estructurales (como machismo, patriarcado o heteronorma). Más bien se limita a responsabilizar a los jóvenes implicados. Esta forma de delimitar responsabilidades se corresponde con su definición acotada de víctima (jóvenes fotografiadas y militantes sancionadas). Valentina y Matías profundizan:

⁶⁰ Esta información fue confirmada en conversaciones informales con docentes y otros entrevistados quienes afirman que, tras el estallido del conflicto, algunos de los usuarios del drive buscaron minimizar lo sucedido afirmando: “no nos dimos cuenta de lo que hacíamos”.

7. Marcos cognitivos

Y con los directivos veníamos de un conflicto muy extenso: la lucha por las bermudas. La gestión del Industrial no nos dejaba usar bermudas a las mujeres, decían que estabas provocando que los chicos te miren o te toquen (Valentina)

En una escuela técnica en la que hablaban de talleres, de electricidad, estaba marcado el rol de la mujer y del varón. Los profesores les tenían hasta más compasión, los varones se podían equivocar y nosotras no. Una vez me equivoqué. Teníamos que hacer un cableado, enchufé mal algo. El profesor me dijo “Andá a lavar los platos” y eso fue en cuarto, yo tenía 17 años, era menor. Yo le respondí que se maneje, gracias al centro de estudiantes y al feminismo ya estaba curtida (Valentina)

(...) la negligencia que hay en la dirección, que un profesor ande diciendo que las funciones matemáticas tienen curvas como nenas de 15 años”. Vos vas a quejarte con un preceptor y te dicen “bueno, estuvo de licencia un año, no se puede hacer mucho más”. Hay un montón de cosas que se pueden hacer, como capacitaciones. Igual, los profesores se cagan de risa y te dicen “la Ley Micaela la hicimos con Chat GPT”, se cagan de risa. La negligencia es histórica (Matías)

Mientras que Ciro construye un marco restringido, donde el drive es el núcleo del diagnóstico, en el caso de Valentina y Matías nuevamente se aprecia un discurso flexible que incluye conflictos previos al drive, articulando un marco más amplio de injusticia y peligrosidad escolar. Valentina y Matías (similar a Teo en la cita ya analizada) buscan evidenciar que, si bien directivos y docentes no son autores materiales del drive, sí constituyen responsables indirectos por haber tolerado, legitimado y reforzado una cultura escolar machista.

En su entrevista, Valentina recuerda que desde su primer año como secretaria de Asuntos Estudiantiles del centro de estudiantes, luchó para modificar el código de vestimenta. La escena que reconstruye nos devuelve a los meses de marzo, noviembre y diciembre en Santa Fe, cuando las temperaturas pueden alcanzar los 40°C. Aun en ese contexto, la normativa institucional prohibía a las mujeres usar prendas que muestren las piernas, argumentando que era indumentaria provocativa. Con este ejemplo pretende mostrar que para los directivos, las alumnas eran potenciales objetos de consumo sexual y responsables de controlar el deseo masculino. Luego presenta una situación de humillación que atravesó en clase. Con este ejemplo, remarca los roles de género y la impunidad docente para degradar a una menor de edad: “yo tenía 17 años, era menor”.

Estos conflictos son útiles para fortalecer su credibilidad como oradora. Valentina no puede presentarse como víctima directa del drive porque no estaba entre las fotografiadas. No obstante, argumenta no sólo que vivió en carne propia esta violencia, sino que además es una voz autorizada para representar a las víctimas: Valentina arma *trinchera*, lideró la lucha por las bermudas y se animó a responderle a un docente “que se maneje”. Zoe continúa:

(...) eran personas grandes, no eran chicos recién entrados en la adolescencia. No fue una cagada que te mandas cuando recién estás formando tu personalidad. Eran muchos hombres organizados para sexualizar a sus propias amigas. Eran grandes ya, de cuarto, quinto año, 16, 17 años (Zoe)

Matías Sbodio

Durante el trabajo de campo, Zoe facilitó al investigador capturas de pantalla de sus propias redes sociales, donde manifestaba su postura frente al drive. A los quince días de iniciado el conflicto, Zoe comparte la foto 9 en una *story* de Instagram. Vemos un cartel pegado en la puerta de un *locker* de la ES-UNL⁶¹.

Luego de responsabilizar a la sociedad machista, Zoe continúa responsabilizando a los jóvenes implicados. Inicia definiendo que ya tenían edad suficiente para reconocer las consecuencias de sus actos y asumir la responsabilidad de sus errores.

Al remarcar que “no eran chicos” Zoe rechaza la idea de que la adolescencia pueda ser un atenuante, subrayando que el conflicto no fue un error inocente propio de la inexperiencia. Luego, similar a Valentina (quién aludía a complicidad y premeditación) Zoe busca desarticular contramarcos justificatorios al afirmar que no estamos ante una acción impulsiva: “Eran muchos hombres organizados”. Por último, agrega que las perjudicadas fueron “sus propias amigas”, otro argumento propio del lenguaje jurídico. De este modo, construye una frontera moral entre víctimas y victimarios, mostrando que la situación está agravada por la preexistencia de un vínculo.

Por su parte, en la foto 9, Zoe se suma al escrache del creador y publica los nombres y apellidos de nueve usuarios del drive. Con la expresión “machitos sueltos” marca que los responsables deberían estar encarcelados, fortaleciendo la idea de delito. Por su parte, similar a “cómplice”, la noción de “encubridor” es otro término propio del lenguaje jurídico, utilizado para referir a quienes ocultan u omiten información para impedir el descubrimiento o dificultar la investigación de un crimen.

Además de identificar a los responsables directos, esta publicación busca fortalecer la credibilidad empírica del discurso exponiendo datos que justifican la gravedad del caso: “985 fotos, 2 años de existencia”. Luego, Zoe continúa responsabilizando a las escuelas y las familias:

En mi generación hubo poca presencia de educación sexual. Uno tiene la responsabilidad de instruirse, pero si no te dieron las herramientas ni se te pasa por la cabeza. Yo tuve la posibilidad, desde chica me enseñaron que estaba mal. Es un conjunto de culpas. Eran varones grandes, pero hay padres varones que les dijeron que estaba bien lo que hicieron. Si estás haciendo un delito, porque es el uso de la imagen de otra persona sin su consentimiento, pero en tu familia, donde te enseñan tus valores, te lo están avalando,

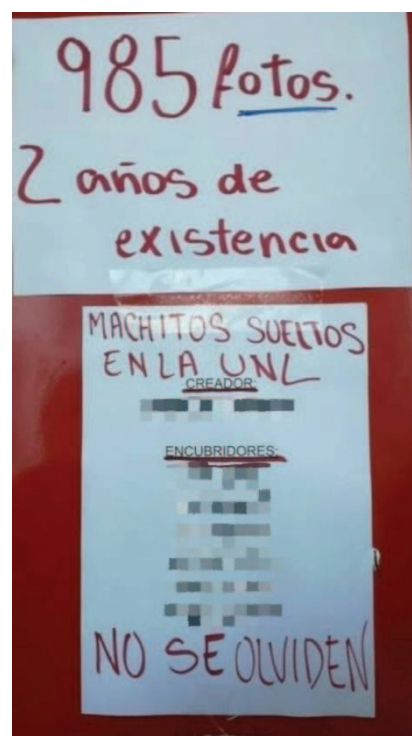


Foto 9: Captura de pantalla compartida por Zoe en Instagram durante el estallido del conflicto. Material aportado por la entrevistada.

⁶¹ Durante la semana del estallido del conflicto, estudiantes mujeres de ES-UNL confeccionaron carteles como estos y los pegaron en los pasillos de la escuela. La estrategia de escrache se replicó en redes sociales y Zoe se sumó a esta acción desde su cuenta de Instagram.

7. Marcos cognitivos

hay una culpa desde la educación familiar. Si la institución familiar y la institución educativa te avalan con lo que hiciste ¿cómo vas a pensar que está mal? (Zoe)

Igual, nunca pude pensarlo como “quizás no les enseñaron... por ahí sus familias lo avalan”. Lo pienso, pero no llego a entenderlo porque fue muy grave. Más allá de la sociedad en la que vivimos, siento que estos pibes tendrían que haber asumido la culpa y tanto la familia como la institución educativa tenían la culpa de la situación por no prevenirlo y no corregirlo cuando pasó (Zoe)

Entre secundarios esto se habita frecuentemente, los pibes reproducen lo que escuchan en la casa y en redes sociales. Lamentablemente los adolescentes somos la víctima principal de todos estos gobiernos, de políticos y personas que se dedican a idiotizar a los pibes. Es complicado tener un culpable, es un conjunto de cosas, toda la historia y la crianza de este pibe, lo que reproduce su papá y al papá se lo pasó su papá y así un montón de generaciones (Matías)

Tanto Zoe como Matías reflexionan sobre el rol de la crianza y la familia en el contexto del conflicto, aunque de formas disímiles. Para Zoe, la familia y la escuela son entes educadores y por lo tanto responsables causales y políticos (Gusfield, 2014). Define que deberían haber *prevenido* y *corregido* el conflicto; entiende que fallaron en la enseñanza de valores y de la educación sexual.

En simultáneo, busca fortalecer la credibilidad de su marco, mostrándose como una oradora *consistente*. La consistencia⁶² puede ser evaluada atendiendo a la congruencia entre la diagnosis, los valores y las acciones (Snow & Benford, 2000). Nótese cómo Zoe recurre a su propia biografía, presentándose como una excepción y ejemplo a seguir. Aclara que ella tuvo la ventaja de recibir ciertas herramientas. Recordemos que en el capítulo sobre motivaciones, relató cómo su mamá y su hermana la habían introducido en el feminismo. Esta diferencia refuerza su autoridad moral frente a los varones implicados, cuya socialización considera fallida.

Por su parte, Matías también alude a la importancia de “lo que escuchan en la casa”, pero su registro es menos acusatorio. Su marco desplaza la atención de las responsabilidades familiares individuales. Más bien pone de relieve estructuras que condicionan las acciones de los sujetos. En este sentido ubica a redes sociales, gobiernos y a procesos históricos como condiciones políticas que operan a lo largo de generaciones. En esta explicación, determina a los adolescentes como víctimas idiotizadas, pero desindividualiza la culpa. Entiende que esta comunidad de damnificados (Meccia, 2019) es producto no tanto de familias disfuncionales, sino más bien de un sistema que perpetúa la opresión mediante la ignorancia.

En oposición, para Zoe la responsabilidad familiar no disminuye la responsabilidad individual que atribuye a los jóvenes implicados. Incluso afirma “Más allá de la sociedad en la que vivimos (...)” y luego agrega “Lo pienso, pero no llego a entenderlo porque fue muy grave”. Con estas frases marca un límite ético; para Zoe el reconocer el condicionamiento estructural no debe derivar en impunidad. Aclara que, a pesar de los contextos de crianza, la gravedad del hecho es tal que cualquier persona

⁶² Por ejemplo, estaríamos ante un caso de inconsistencia manifiesta si un activista promueve un marco de no violencia y en oposición sus estrategias de protesta son radicales o violan su filosofía (Johnson, 1997).

Matías Sbodio

debería reconocerlo como un delito. Esta forma de construir la responsabilidad contrasta notablemente con la de Bautista, Sol y Facundo:

Este chico que organizó y que iba cargando el material en el drive... no sé si lo hacía con la intención de vulnerar la privacidad o intimidad de las chicas, pero había un ánimo de querer compartirlo con el resto. Esta idea de encajar y decir “yo también me hablo con todas y tengo estas fotos” (Bautista)

Se hizo una carpeta drive donde había fotos de compañeras cambiándose, o en el vestuario, en el baño o resaltando partes del cuerpo con intenciones eróticas. Se armó esa carpeta... la habían armado pibes menores de edad de la escuela y la difundieron. El tema es que se difundió tanto que llegó a otras escuelas (Facundo)

Las autoridades educativas no estaban sabiendo responder a la demanda que se vio en la ola de escraches y en las asambleas en las escuelas por lo del drive, que era “pónganse a laburar con especialistas, como adultos háganse cargo y propongan una herramienta que sea superadora” eso era lo que faltaba. Había muchísimo material y especialistas en abordaje de estas temáticas, docentes incluso que se habían formado, pero quedaba a disposición de los trabajadores de la educación, que ya sabemos la situación de precariedad que tienen a la hora de trabajar. (...) el equipo de ESI se tuvo que sindicalizar para conservar su puesto de trabajo (Facundo)

Esto es una falta de ESI en las escuelas, la ESI no como una materia sino transversal. Falta de espacios en los que se hable de este tema y se pueda educar a estar persona para que no lo hagan, haciéndoles entender qué significa. Los directivos deberían haber convocado al Equipo ESI (Sol)

Ya analizamos cómo Valentina, Zoe y Teo combinaban recursos feministas con lenguaje jurídico para denunciar complicidad, encubrimiento y premeditación. En oposición, Sol, Facundo y Bautista evitan identificar a los estudiantes varones como responsables causales. Por ejemplo, Bautista relativiza el nivel de responsabilidad del creador del drive. Analiza el motor de la acción y sostiene que no se buscó vulnerar la intimidad, más bien esto constituiría una consecuencia no deseada. En su lugar, define al drive como un dispositivo para construir reputación entre pares: “ánimo de querer compartirlo con el resto”, “encajar”. Bautista nos invita a pensar en los desafíos que enfrentan los adolescentes para obtener validación masculina por parte de sus coetáneos. En este marco, el verdadero problema acaba siendo los mandatos de masculinidad que empujan a los jóvenes a demostrar “yo también me hablo con todas”.

Por su parte, a lo largo de la entrevista, la única ocasión en la que Facundo alude al creador y a los usuarios del drive, es luego de una pausa (marcada con puntos suspensivos): “la habían armado pibes menores de edad de la escuela”. Se identifica que intenta relativizar el peso de sus palabras introduciendo a la minoridad como un atenuante. El resto de sus oraciones son impersonales –“se hizo una carpeta”, “se armó”, “se difundió”– diluyendo la responsabilidad individual de los implicados. En lugar de construir un marco acusatorio, Facundo y Sol desplazan el foco hacia fallas de orden sistémico.

7. Marcos cognitivos

Ambos apuntan a las autoridades educativas –“como adultos háganse cargo”, “Los directivos deberían(...)”– y auspician su prognosis o propuesta de solución: la ESI. Similar a Zoe, Facundo y Sol denuncian la falta de implementación de la ESI. No obstante, sus marcos no buscan castigar a los estudiantes sino cuestionar el modo en que las instituciones educativas gestionan la sexualidad. Entienden que los directivos mal aprovecharon un recurso ya disponible: el equipo de ESI provincial, sus especialistas, formación en género y material educativo. Sol conocía de cerca las dinámicas de trabajo de este equipo, recordemos que en el capítulo sobre motivaciones nos enteramos que su mamá trabajaba allí. Por su parte, Facundo desarrolla un ejercicio de *frame bridging*, expande su marco conectando al reclamo de las jóvenes –congregadas en escraches y las asambleas en escuelas– con la demanda laboral del equipo de ESI, un conflicto que amerita ser contextualizado.

Por aquel entonces, Facundo integraba el Frente en Defensa de la ESI, una organización santafesina activa entre 2017 y 2021 que buscaba efectivizar la implementación de la Ley ESI nacional y aprobar una ley de ESI provincial. Según su página en Facebook⁶³, el Frente se componía de: estudiantes secundarixs, estudiantes de profesorado, docentes, profesionales de la salud, sexólogos y organizaciones sociales. Durante 2018 algunas integrantes del Frente se vieron inmersas en una lucha laboral.

En 2008, a dos años de sancionada la Ley de Educación Sexual Integral (2006), el Ministerio de Educación de Santa Fe creó un programa provincial de ESI. El equipo interdisciplinario estuvo conformado por 46 trabajadores, organizados en dos sedes (para cubrir el centro-norte y sur de la provincia), cuya función era brindar herramientas a los docentes para trabajar la ESI en las aulas y articular con otros programas educativos⁶⁴. La relación entre el equipo y el gobierno provincial se tensó desde el inicio, ya que durante nueve años se sostuvo una contratación precaria. Recién en 2017, mediante un acta paritaria, el gobierno se comprometió a institucionalizar el programa y abrir concursos para la titularización de cargos.

Durante 2018, ante el incumplimiento de lo pactado y con rumores de cesantías, el nivel de conflicto se incrementó. Según el diario La Capital⁶⁵ el 17 de abril de 2018, un grupo se concentró en la Plaza San Martín de Rosario para denunciar el incumplimiento del acta. Situación que se replicó en la ciudad de Santa Fe durante los tres *Agitazos por la ESI* que organizó el Frente durante 2018. Este conflicto finaliza casi un año después, el 29 de julio de 2019, cuando el entonces gobernador Miguel Lifschitz titulariza los cargos mediante decreto⁶⁶.

Este reclamo laboral marcó la trayectoria de Facundo ya que las trabajadoras afectadas eran sus compañeras de militancia. No obstante, no deja de ser estratégico vincular al drive con este episodio. Mediante este ejercicio, Facundo construye una comunidad sufriente, vinculando un problema escolar con un reclamo por la efectivización de derechos laborales y la implementación de políticas.

⁶³ Ver: https://www.facebook.com/esisantafe?locale=es_LA

⁶⁴ Ver: <https://www.enredando.org.ar/2018/10/02/la-esi-es-un-derecho-humano/>

⁶⁵ Ver:

<https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/educacion-sexual-una-decada-trabajo-precarizado-y-riesgo-n1591820.html>

⁶⁶ Ver: <https://www.pausa.com.ar/2019/08/titularizaron-los-cargos-del-equipo-provincial-de-la-esi/>

En este apartado se analizó cómo los jóvenes entrevistados enmarcaron el conflicto del *drive*. Fue posible identificar distintos modos de articular el episodio, perfiles de víctimas, victimarios y las estrategias discursivas que desplegaron para persuadir sobre la relevancia de sus diagnósticos.

Para explicar qué pasó y contextualizar el conflicto, los entrevistados elijen articular y jerarquizar diferentes eventos. De este modo, inscriben al *drive* en una historia más amplia (Snow & Benford, 2000) ensayando interpretaciones políticas y morales del conflicto. Algunos priorizaron relatos basados en la cotidianidad escolar, para demostrar que el *drive* no fue un caso aislado, sino el resultado de injusticias reiteradas. Ampliaron el alcance de sus marcos, describiendo enfrentamientos entre pares, con docentes y directivos. Construyen marcos de injusticia escolar (Gamson, 1992), que denuncian cómo el acoso y la sexualización refuerzan los estereotipos de género.

Otros entrevistados articularon al *drive* con procesos de lucha. Refieren al refloreamiento del movimiento feminista o la llamada “marea verde” caracterizada por el estallido de *Ni Una Menos* y la Campaña por el Aborto Legal Seguro y Gratuito. Este marco presenta al conflicto como un mojón en un ciclo de protestas contra el machismo desplegado a nivel nacional.

Como característica común, es posible afirmar que todos los entrevistados se sirvieron de la matriz discursiva feminista para fortalecer sus diagnósticos. Nociones como *misoginia*, *consentimiento*, *machismo*, *sexismo*, *acoso* o *patriarcado* fueron recurrentes en los relatos, aunque con usos diferenciados. Algunos recurren al feminismo para visibilizar poderes estructurales y patrones históricos desigualadores. En este marco, el *drive* es definido como un efecto de dichas estructuras.

En oposición, otros marcos corren el diagnóstico hacia un registro individual. En este caso, el foco no está puesto sobre las estructuras que condicionan a los sujetos, sino sobre la violación del derecho a decidir sobre la propia imagen. En este marco, el *drive* acaba siendo definido como un delito.

Quizás la diferencia más significativa emerge en los modos de perfilar víctimas. Varían en su composición, la agencia atribuida e incluso el alcance temporal de su surgimiento. Sólo dos relatos amplían la definición de víctima incluyendo tanto a las estudiantes mujeres, como a los jóvenes usuarios del *drive*. Estos ejemplos aluden a la capacidad transversal del poder, aclarando que los varones también están expuestos al sistema machista y son socializados para actuar bajo esa lógica.

Sin embargo, la mayoría de los entrevistados enmarcan a las mujeres como principales damnificadas, aunque con diferentes grados de agencia. Algunos construyeron marcos victimistas (Pecheny, Zaidan, & Lucaccini, 2019) perfilando víctimas puras, pasivas y vulnerables. Otros describieron víctimas agenciadas, desplegando marcos de empoderamiento, basados en la identidad colectiva feminista como sujeto político capaz de organizarse. También resultan interesantes dos marcos que aludieron al envío de *nudes*, sugiriendo que las jóvenes no son sólo deseadas, sino también sujetos deseantes.

7. Marcos cognitivos

En relación al tamaño del sujeto víctima, algunos construyeron marcos restringidos, donde las víctimas fueron sólo las jóvenes fotografiadas. Otros, inflaron el tamaño de la víctima, aludiendo a que todas las mujeres están expuestas a un riesgo constante. Incluso, una entrevistada habló sobre el surgimiento de *víctimas residuales*, quiénes a pesar de no ser contemporáneas al conflicto, sufrieron consecuencias psicológicas (temor, paranoia, ansiedad). Otros entrevistados presentan marcos más flexibles, conectan problemáticas disímiles agrupando víctimas y ampliando el campo del daño. Mediante ejercicios de *frame bridging*, construyen comunidades suficientes (Das, 2008) que aglutinan a las mujeres con la diversidad sexogenérica, o a los adolescentes que no accedieron a la ESI con los reclamos laborales de las trabajadoras del Equipo ESI provincial.

Por último, también se identifican variaciones en la forma de construir la responsabilidad causal. A nivel macro, algunos explican causas mediante fuerzas abstractas (Meccia, 2012) como el machismo, la heteronorma o el patriarcado. Estos diagnósticos no se limitan a culpabilizar a los perpetradores directos, sino que expanden las causas a los entornos de socialización y a estructuras socio-históricas que sostienen la desigualdad de género.

La institución escolar, la familia y los jóvenes implicados en el *drive*, también emergen como responsables, aunque de diferentes maneras. Primero, algunos entrevistados reconocen a los usuarios del *drive* como culpables directos y a directivos, docentes y familias como responsables indirectos por haber tolerado, legitimado una cultura escolar machista. En estos ejemplos, la responsabilidad suele oscilar entre dos registros. Por un lado, la vulnerabilidad social —jóvenes criados en entornos machistas—; por otro lado, la responsabilidad ética e individual —los usuarios eran sujetos capaces de decidir no dañar—.

En estos marcos los jóvenes pueden ser asociados al delito. Para esto combinan el marco feminista con lenguaje jurídico. La referencia suele ser directa, mediante el uso de términos como *cómplice*, *encubridor*, *premeditado*. Aunque a veces es más sutil, por ejemplo, al utilizar como argumento que *algo está agravado por el vínculo*, o cuando debaten si la minoría de edad habilita o no que un sujeto sea punible. En otros casos, los jóvenes pueden ser asociados con lo repulsivo, indeseable y primitivo mediante un lenguaje coloquial, incluso visceral y genital. Estos marcos buscan movilizar las emociones del oyente mediante descripciones crudas, insultos y alusiones gráficas.

Segundo y a la inversa, otros entrevistados identifican a los directivos como responsables causales directos. En estos marcos el *drive* no representa tanto un delito o falta moral individual, sino un síntoma de la negligencia institucional por no haber garantizado la implementación de la ESI, ni aprovechado políticas públicas disponibles. En estos marcos el creador del *drive* y los usuarios no son ubicados como responsables causales. Algunos casos refieren al *drive* mediante expresiones impersonales —“se creó”—, evitando aludir a los jóvenes implicados.

En otros marcos, el nivel de responsabilidad es reconocido pero relativizado. El *drive* es descrito como producto de un sistema cultural que recompensa la dominación masculina. Se alude a la socialización entre adolescentes, que asocia el valor personal con la capacidad de conquistar mujeres. En este caso, el *drive* sería consecuencia de la búsqueda de aceptación y respetabilidad entre varones jóvenes.

Como veremos en el siguiente apartado, los diagnósticos analizados construyen argumentos que reivindican tanto reparaciones y castigos individuales, como transformaciones mediante aprendizajes colectivos.

2. ¿Operación escrache?

Construcción de la prognosis

La segunda tarea de enmarque de un problema público se denomina *prognosis* y refiere a la articulación de una solución o estrategia para hacer frente a la situación diagnosticada (Snow & Benford, 2000). Como veremos, por un lado, los jóvenes oscilan entre soluciones utópicas que implican la construcción de nuevos patrones socio-culturales (Della Porta & Diani, 2015), sanciones individuales y medidas regulatorias o de gestión como la sanción de leyes o implementación de políticas públicas. Por otro lado, describen y evalúan las estrategias de solución propuestas y desarrolladas por la institución escolar.

Anteriormente, se recuperó la diferenciación entre responsabilidad causal y responsabilidad política de Gusfield (2014). Para analizar las diagnosis identificamos causas y victimarios (responsabilidad causal). Siguiendo estos conceptos, para analizar la prognosis nos centraremos en identificar qué sujetos e instituciones portan la responsabilidad política, es decir, quienes deben hacerse cargo de solucionar, corregir o enmendar el problema. No obstante, como veremos, la distinción propuesta por el autor podría ser complementada.

Los entrevistados no sólo describen quién *debería* legítimamente asumir la responsabilidad de hacerse cargo. Además, reflexionan sobre quiénes terminan *efectivamente* ocupándose de solucionar el conflicto. Para nombrar esta figura propongo la noción de *responsable justiciero*, una suerte de personaje heroico que, frente a la inacción del responsable *oficial*, asume de hecho el rol de enmendar, solucionar o impartir justicia. Comencemos con el relato de Valentina:

(...) el acoso se puede prevenir. En un espacio de construcción de identidad como es la secundaria, se podían abordar esos problemas sin que salgan todos acosadores. (...) los chicos realmente tenían ganas de experimentar y la única manera de demostrar su deseo era mirar los cuerpos. Sentían el acelere y no lo podían hablar. Esto y creer que las mujeres no son capaces, todo está enmarcado dentro de la ESI. La ESI es la manera de crear sujetos libres (Valentina)

Era responsabilidad de la institución y lo intentaron hacer pasando por arriba al centro de estudiantes y lo hablado en asamblea. Llamaron a la Comisión de Género de UNL, decían que no hagamos asamblea, que se resolvía puertas adentro. Pedían silencio. No pasó. Pleno auge del feminismo, pegamos carteles, llamamos a los medios, todos se enteraron, sensibilizamos. Era nuestra respuesta política ¡Que se despierten! (Valentina)

7. Marcos cognitivos

Con el director hablábamos, quería echar a los chicos. Tenían que ser sancionados, por supuesto, pero no veían el problema de profundidad, que era que esos chicos no habían tenido ESI. (...) la misma comisión decide que el que sacaba fotos a una compañera siga en el mismo curso y la movieron a ella de curso, una de las denunciantes. (...) me fui llorando de la reunión con el director. Nos gritamos de todo. Yo tenía 19 años ya, estaba enojada. Después de todo el trabajo que intentamos hacer, después de pedirle tantas veces al director que demos ESI, que los chicos y chicas tiene que aprender (Valentina)

En el apartado anterior vimos que Valentina describía a los varones usuarios del *drive* como *cómplices* y *encubridores* que habían premeditado un delito. En oposición, al momento de exponer su propuesta de solución, su lenguaje se vuelve benevolente y comprensivo con los jóvenes implicados: “tenían ganas de experimentar y la única manera de demostrar su deseo era mirar los cuerpos. Sentían el acelerar y no lo podían hablar”. Ahora explica que los jóvenes se encontraban motivados por un deseo que no supieron canalizar. Mientras que antes responsabilizaba por entero a los estudiantes varones, al momento de defender su prognosis, reorganiza la jerarquía de responsabilidad y elige acentuar la falta de voluntad institucional en implementar la ESI. De modo que, la responsabilidad de tomar cartas en el asunto recae sobre la institución escolar. Si bien reconoce que el director y la *Comisión de Género de la UNL* buscaron articular una respuesta, descalifica todas las medidas.

Valentina analiza la respuesta institucional e identifica dos estrategias ejercidas por las autoridades. Primero, des-subjetivización (Di Leo, 2010) que implica negar la potencialidad crítica del estudiantado y sólo reconocer su capacidad para romper normas escolares: “lo intentaron hacer pasando por arriba al centro de estudiantes y lo hablado en asamblea”, “Después de todo el trabajo que intentamos hacer...”.

Segundo, el silenciamiento (Schraeder, 2009) que implica intentar disminuir el nivel de conflictividad limitando el número de actores implicados, evitando que la situación se vuelva pública y apostando a que prontamente sea olvidada: “decían que no hagamos asamblea, se resolvía puertas adentro. Pedían silencio”. En oposición a la propuesta institucional, la organización de Valentina articuló el desarrollo de actividades:

Hicimos charlas sobre ESI. Todo lo organizábamos nosotros, la escuela bien gracias. La Comisión de Género quiso organizar una, no les dimos bola y trajimos a las pibas de Mala Junta. Yo ya militaba ahí. Organizamos actividades en la vereda y en los entre-turnos. Hacíamos cine debate, armamos una jornada de ESI con charlas sobre consentimiento, orientaciones sexuales, stand de preservativos y preservativo de vulva. Armamos publicaciones en Instagram y Facebook y folletos. El tema VIH también lo tocamos. Al menos dimos herramientas para les chiques. Quizás no llegamos a todo, pero alguna chispita, que les sea más ameno relacionarse sexoafectivamente y vivir en la escuela. Después de todas esas capacitaciones se acercó un chico trans al centro de estudiantes, quería militar y nos dijo: “yo soy trans”. “Bueno, te acompañamos” y arrancó la transición. Generábamos cosas (Valentina)

Queda claro que para Valentina las respuestas institucionales son deficientes. En oposición, asume un rol justiciero tomando cartas en el asunto. Su propuesta de solución está basada en la autogestión estudiantil: “no les dimos bola”, “Organizamos actividades en la vereda y en los entre-turnos”. Desde

Quimera —su organización— articularon con el espacio Mala Junta para desarrollar acciones frente al *drive*. Buscaron instruir a los estudiantes sobre una diversidad de temáticas: cuestiones identitarias, sexoafectivas y salud sexual. Entiende que educar en estos temas posee un potencial transformador: “que les sea más ameno relacionarse sexoafectivamente y vivir en la escuela”. Por último, para fortalecer la credibilidad de su relato, alude al proceso de transición de un compañero, que Valentina interpreta como signo del impacto transformador.

Por su parte, Facundo y Sol también proponen estrategias de solución. No obstante, primero ponen el foco sobre algunas acciones colectivas estudiantiles con las cuales no acuerdan del todo:

(...) las pibas se organizaron, todo de la mano de la oleada de “al macho escracho”. Esos escraches eran del feminismo radical, sector autoproclamado feministas que también empezaron a ser muy violentos con identidades de la diversidad. En nuestra generación, había muchas pibas que empezaron a ser voceras de esas ideas. Empezaron a atacar a pibes y pibas trans y no binaries en la escuela (Facundo)

¿Qué hacemos con el punitivismo cuando hablamos de pibes que son menores de edad, que están en formación, que están aprendiendo a vincularse con otros y otras? ¿De qué manera abordarlo que no sea solamente desde la sanción? Y que no se tenga que llegar a que pase algo (Facundo)

La cancelación se vivía con mucho fervor. Problematizando la relación con los chabones, la intimidad, el consentimiento. Creo que la cancelación activó poder hablar de ciertas cosas, hasta entre los mismos chabones. Pero se vivió con mucho enojo, además de poder hablarlo, se vivía con mucho enojo. Los casos eran muy difundidos, la persona a la que le preguntabas seguro sabía, mucha exposición, la idea era “hay que escracharlos y que no pisen más la escuela” (Sol)

Durante las semanas siguientes al estallido del conflicto del *drive*, las *storys* de Instagram y los pasillos de la Escuela Secundaria de la UNL se llenaron de carteles denunciando con nombre y apellido al creador y a los usuarios del *drive* (algunas páginas antes, vimos una foto enviado por Zoe que ejemplifica esto). Como observan Palumbo y Di Napoli (2019), es habitual que conflictos como el *drive*, no se resuelvan vía institucional, sino que las estudiantes “se organizan entre sí y gestionan la experiencia de lo vivido, la denuncia y el castigo a los varones a través del escrache” (2019 p.36). En Santa Fe, este aluvión de escraches aconteció en un contexto que vale la pena aclarar.

También en 2018 la joven actriz Thelma Fardin denuncia por abuso sexual al entonces reconocido actor Juan Darthés. La resonancia social del caso escaló velozmente entre mujeres jóvenes, quienes desde sus redes sociales comenzaron a acusar a varones. Según todas las entrevistadas mujeres de esta tesis, en Santa Fe el fenómeno tuvo su pico el 11 de diciembre, jornada en la cual cientos de estudiantes secundarias compartieron sus denuncias en redes sociales.

También en Santa Fe, el 13 de diciembre, la organización Feministas Radicales Santa Fe conformada sobre todo por jóvenes secundarias convocó a una movilización y escrache masivo. Acto seguido, la Mesa Ni Una Menos Santa Fe anuncia un Silbatazo Nacional contra la Violencia Sexual en la misma fecha y lugar. Registros audiovisuales muestran una multitud de mujeres jóvenes, escrachando con nombre y apellido, bajo los cargos de acoso, abuso, violencia y violación. Empapelaron con sus

denuncias legas la Plaza 25 de Mayo, espacio políticamente simbólico, ubicada en el casco histórico de la ciudad, rodeada por Casa de Gobierno, la sede central de los Tribunales Provinciales, el Colegio de la Inmaculada Concepción⁶⁷, la Catedral Metropolitana de Santa fe y el Santuario Nuestra Señora de los Milagros.

Facundo y Sol refieren a este tipo de acciones colectivas y consideran que no fue la mejor idea. Por ejemplo, Facundo atribuye los escraches a una organización particular —Feministas Radicales Santa Fe— y presenta a la frase “al macho escracho” como etiqueta que resume el repertorio de acción colectiva. El vocabulario del entrevistado busca deslegitimar a esta organización, incluso él no la considera siquiera feministas, más bien era “autoproclamadas feminista”.

La organización Feministas Radicales Santa Fe existió durante 2018 y se disolvió luego de unos meses. Esta organización se inscribía en un sector conocido como TERF por sus siglas en inglés (*Trans-Exclusionary Radical Feminist* o traducido Feministas Radicales Trans-Excluyentes). Estos grupos reivindican una supuesta pureza de la categoría “mujer” como sujeto político del feminismo y ofrecen argumentos para rechazar la inclusión de las mujeres trans en el movimiento. Por ejemplo, entienden que la opresión de las mujeres opera sólo en relación al sexo biológico (hembra). En oposición, definen que la transexualidad es un producto patriarcal y que las mujeres trans, por haber nacido con pene, no podrán nunca comprender esta experiencia. En este sentido, para el feminismo TERF incluir a las mujeres trans en un mismo movimiento, diluye la centralidad de la opresión material “real” que viven las mujeres con vagina y pone en riesgo la exclusividad de la lucha.

A sabiendas de estos ideales, se explica por qué Facundo sostiene que las feministas radicales no sólo motorizaron los escraches, sino también: “Empezaron a atacar a pibes y pibas trans y no binaries en la escuela”.

En relación a los escraches, Facundo y Sol entienden que no fueron un repertorio de acción estratégico. La postura de Sol es matizada. Por un lado, valora que los escraches permitieron poner en entredicho ciertas reglas de los vínculos sexoafectivos, cómo se vivía la intimidad y la cuestión del consentimiento. Por otro lado, destaca que el enojo fue una emoción característica y que el objetivo era exponer a los jóvenes, presionándolos para que se cambien de colegio. Es decir, los *transgresores* acaban padeciendo la sanción pública y esto los mueve de su lugar de agresor, ubicándolos como nuevas víctimas (Palumbo & Di Napoli, 2019). Sol acaba dudando de esta estrategia, entiende que el escrache pretendía no sólo problematizar ciertos comportamientos, sino además ejercer algún tipo de castigo social.

Por su parte, Facundo no ve nada positivo en la estrategia del escrache. De hecho, pone el foco sobre el castigo y los define como una acción *punitivista*. Su lenguaje vuelve a recuperar a la minoría de edad como argumento que aminora la responsabilidad: “son menores de edad, que están en formación, que están aprendiendo a vincularse con otros y otras”. El entrevistado entiende que la propuesta de solución frente a estos conflictos no puede ser castigar. En función de esto surgen reflexiones relativas a la dimensión utilitaria del castigo. Es decir, el castigo ¿logra corregir conductas o sólo es un *ojo por*

⁶⁷ Cabe destacar que dicho establecimiento, desde su fundación en 1610 hasta 2024, sólo admitió estudiantes varones.

ojo que daña? (Palumbo & Di Napoli, 2019). En oposición, Facundo, Sol y Teo proponen soluciones alternativas basadas en la educación como herramienta transformadora:

Lo que siempre tiene el movimiento estudiantil es no quedarnos sólo en el problema, sino que de esto quede un aprendizaje materializado en una transformación. Por eso exigimos un protocolo de abordaje de este tipo de situaciones con perspectiva de género, con perspectiva de salud sexual integral pero específico sobre qué se hace cuando pasan estas cosas, cuando es una piba o varias que son de la escuela, cuando el victimario es un pibe menor de edad también estudiante de la escuela, del mismo curso, cómo se trabaja de manera integral el acompañamiento a la víctima y al victimario (Facundo)

El objetivo de la ESI es poder transformar esto. El gobierno provincial tenía un abordaje de ESI, pero era superficial, romantización de los contenidos. Después estaba la realidad, era un poco más cruda y había que laburar en cuestiones que queden asentadas. En el Frente por la ESI militamos por una ley provincial, que no salió. Desde el socialismo nos dijeron que la iban a incorporar en la nueva ley de educación, no lograron el consenso para sacar la ley de educación y encima iban a poner dos oraciones, nosotros leímos el proyecto y era terrible (Facundo)

(...) los directivos de la escuela se tienen que hacer cargo. Podrían haber intervenido para mejorar la situación llamando a algún organismo de ESI, como por ejemplo el equipo de la provincia (Sol)

Me parece que se podría solucionar educando a estos pibes, hablando con ellos, escuchándolos, tratándoles de explicar qué significa para las mujeres ese drive. Atendiendo a esas masculinidades ¿no? considerándolos parte de las discusiones y poder hablar con ellos sobre sus sensaciones. Menos en un lugar de reclamo, sino en un lugar de escucha y de educación. Son unos pelotudos, pero... son unos pendejos pelotudos, o sea tiene tiempo para aprender (Sol)

Primero el chico tiene que hacerse cargo y segundo los directivos, no pueden dejar pasar una situación como esa como si nada, normalizarla e ignorarla también es parte del problema. Obviamente lo primero que se me pasa por la cabeza es el planteo de solucionar el tema que tienen las escuelas sobre la ESI, el abordar esos temas, el respeto hacia la mujer, la desnaturalización de la idea que tiene el patriarcado sobre cómo ven a las mujeres, por ejemplo, con talleres de masculinidades como lo que hicimos en la jornada ESI de la escuela (Teo)

Similar a Valentina, Facundo, Sol y Teo ponen a la educación en el centro de sus propuestas de solución. Sin embargo, Facundo y Sol entienden que los estudiantes no deben asumir esta responsabilidad por mano propia. Más bien, argumentan que el mundo adulto (autoridades políticas, directivos) deben tomar cargas en el asunto. Por su parte, Teo confía en el trabajo conjunto entre estudiantes y docentes aliados. Alude a unas jornadas de ESI que él organizó en su colegio en conjunto con docentes y la organización Varones Trans Santa Fe (espacio político que actualmente Teo lidera).

Facundo entiende que el escrache implica *quedarse en el problema*. En oposición sitúa al movimiento estudiantil en un rol justiciero. Los estudiantes organizados buscan sacar “un aprendizaje

7. Marcos cognitivos

materializado en una transformación”. En este sentido, la prognosis de Facundo implica el diseño de políticas. Por un lado, propone que las instituciones deberían contar con protocolos diseñados para abordar la complejidad de la situación. Por otro lado, vuelve a visibilizar su militancia en el Frente Por la ESI y sostiene que la correcta implementación de esta ley lograría *transformar* este tipo de situaciones.

En función de lo expuesto, para Facundo la responsabilidad política no sólo recae en los directivos de las escuelas por carecer de protocolo. Además, acentúa la necesidad de respuestas institucionales, basadas en un protocolo, no para castigar, sino para intervenir de forma integral: “qué se hace cuando pasan estas cosas”.

Entiende que la ESI no puede solucionarse *agregando dos oraciones* en la ley de educación. La falta de leyes y mecanismos de intervención no es sólo una carencia técnica sino un déficit de voluntad, atribuible a actores concretos del campo político partidario. Identifica un responsable político en el gobierno provincial (por aquel entonces correspondiente al Partido Socialista) que desarrolló una política de ESI “superficial”, “romantizada” y desconectada de los problemas concretos que atraviesan las escuelas. Dicho gobierno, no sólo falló con una ESI insuficiente, sino además incumplió el compromiso de sancionar una Ley ESI provincial.

Por su parte, Sol y Teo también definen como responsable político a los directivos. Para Sol deberían haber convocado al Equipo ESI provincial para intervenir. Por su parte, Teo propone desarrollar talleres donde se pueda trabajar la masculinidad, poniendo en entredicho los privilegios de los varones: “la desnaturalización de la idea que tiene el patriarcado sobre cómo ven a las mujeres”.

En estos marcos, la prognosis acentúa la importancia de una correcta implementación de la ESI y pone el foco sobre los procesos de transformación que se podrían iniciar habilitando la escucha y trabajando sobre las masculinidades adolescentes. Para estos entrevistados, el cambio no requiere sanciones, más bien aluden al trabajo de comprender sensaciones y habilitar diálogos inaugurando una intervención pedagógica situada: “Menos en un lugar de reclamo, sino en un lugar de escucha y de educación”.

Si bien Teo reconoce la importancia de desnaturalizar las normas de género, inicia afirmando que el creador del *drive* debería “hacerse cargo”, aunque destaca que en su relato eligen no profundizar esta arista. Por su parte, Facundo y Sol definen a la minoría de edad como un horizonte de esperanza. Afirman que la edad de los victimarios debe ser contemplada como una variable clave al momento de pensar una propuesta de solución. Incluso Sol afirma: “Son unos pelotudos, pero... son unos pendejos pelotudos, o sea tiene tiempo para aprender”. Para ellos no todo está perdido, los jóvenes son maleables, existe un potencial de transformación.

En el Estado de la cuestión (capítulo 3) se expuso la perspectiva teórica de Jares (1997), quien entiende a la conflictividad escolar como productora de oportunidades pedagógicas. En sintonía, los enmarques pronósticos analizados hasta el momento están basados en la educación como estrategia de transformación cultural. La escuela es presentada como un agente de cambio que contiene, escucha y que mediante la educación debería impactar sobre la balanza del poder. Profundizando el análisis, podemos apreciar que el conflicto del *drive* es presentado tanto como consecuencia del cambio social (“pleno auge del feminismo”), pero también como un potencial habilitante de cambio (Jares, 1997). Es decir, comprenden que luego del estallido surge un escenario de oportunidad, porque se habilitan

nuevas disputas de sentido que permitirían repensar el funcionamiento de la institución escolar, los roles de género y la forma en la cual los jóvenes se vinculan. En oposición a esta postura, Zoe y Ciro definen:

El escrache es un castigo coherente para estos vagos que no recibieron mayor castigo que tres días sin ir a la institución. El escracho social es porque no se puede hacer otra cosa. La justicia y la institución no se hacían cargo de la situación. Uno de estos chicos se mudó y cambió de escuela. La presión social debe ser bárbara cuando haces algo así. Pero no repara lo que hizo (Zoe)

(...) debería elevarse a la justicia. Es un delito, nos lo enseñaron en clase de tecnologías de la información y la comunicación ¿Por qué no reciben el castigo que deberían recibir? Las chicas no quisieron denunciar, pero era de público conocimiento. No lo podés llevar a talleres sobre educación sexual para que entienda lo que hizo, porque lo hizo queriendo hacerlo, lo mantuvo durante el tiempo con orgullo. Digo con orgullo porque así sonaban los pibes (Zoe)

La institución no pudo prevenirlo, no había clases de educación sexual como para explicar por qué hay que respetar la intimidad de otro. En una escuela con gente tan instruida ¿Por qué pasaban estas cosas? Estaban todos muy instruidos políticamente, siempre activos, pensando, reflexionando. Tendría que haberse trabajado con la cantidad de profesionales que hay en esa escuela. Nos dieron alguna que otra clase, pero educación sexual no sumaron. La situación se podía volver a dar, no hicieron más que prohibirnos usar el celular (Zoe)

Tranquilamente podría haber sido elevado a la justicia, pero por desgracia ninguna de las chicas cuyas fotos fueron involucradas se animó a denunciar. La escuela se hizo cargo y trató de repararlo de la forma que ellos entendían que era lo correcto, pero a mi parecer faltó ser más firme y dudo que se haya entendido la verdadera gravedad. Está bueno cuando ese mensaje viene de las autoridades y no de los pares. También se podría aclarar que en esa época había dos directores hombres y hoy hay un director y una vicedirectora. Para mí la solución hubiera sido expulsarlos o darles una sanción más grande (Ciro)

Hasta el momento, los entrevistados anteriores coincidieron ubicando a la educación como centro de la prognosis. Confían en que el aprendizaje puede transformar el sistema de ideas e impactar sobre la desigualdad. Por su parte, Zoe y Ciro también entienden que la ESI se encuentra en el horizonte de solución, pero no constituye el centro de su prognosis. Incluso, Zoe deslegitima cualquier solución educativa: “no lo podés llevar a talleres de ESI... porque lo hizo queriendo hacerlo”. Más bien, entienden que la ESI es un mecanismo preventivo que podría haber evitado el problema, pero que ya no sirve para abordarlo.

La prognosis de Zoe y Ciro es punitiva y retributiva (el castigo debe ser proporcional al daño). No definen a la escuela como un territorio de transformación, sino como un campo de agravios y reparaciones, donde el orden debe ser restaurado. Sus propuestas de solución están centradas en la sanción individual y la intervención de autoridades firmes.

7. Marcos cognitivos

Fortaleciendo esta idea, definen a las autoridades institucionales como primer responsable político, son quienes debían tomar cartas en el asunto. Incluso, y a diferencia de Valentina (que organizó talleres de ESI en la vereda) Ciro no considera que los estudiantes puedan ser parte de una solución efectiva: “Está bueno cuando ese mensaje viene de las autoridades y no de los pares”. Para Zoe y Ciro los directivos son débiles: “a mi parecer faltó ser más firme”. Ambos evalúan como insuficientes las intervenciones institucionales: “no hicieron más que prohibirnos usar el celular”, “no recibieron mayor castigo que tres días sin ir a la institución”. La mala implementación de la ESI constituye otra prueba que evidencia la incapacidad institucional: “no había clases de educación sexual como para explicar por qué hay que respetar la intimidad”, “educación sexual no sumaron”.

Para explicar estas *fallas* institucionales ambos barajan hipótesis. Para Zoe se trató de falta de voluntad: “En una escuela con gente tan instruida ¿Por qué pasaban estas cosas?”. Por su parte, para Ciro esto se debe a una falta de paridad de género en las cúpulas institucionales: “en esa época había dos directores hombres”.

Recordemos que Ciro y Zoe habían diagnosticado al *drive* como un delito y en sus enmarques abundaba el lenguaje jurídico. En sintonía, ambos definen a la justicia como un segundo responsable político cuyo rol es hacer cumplir la ley, castigando a los jóvenes involucrados. En ausencia de un castigo formal, Zoe reivindica a las estudiantes que en un acto justiciero decidieron escrachar: “El escracho social es porque no se puede hacer otra cosa”. Siguiendo su razonamiento, si la justicia hubiese actuado, el escrache no habría sido necesario. En este marco, la función punitiva correspondiente a los directivos y al Estado, reemplaza al castigo social improvisado por la comunidad. Mientras que Facundo y Sol problematizaron los escraches, para Zoe constituye una herramienta legítima—“El escrache es un castigo coherente para estos vagos”—, una suerte de manotazo de ahogado, una respuesta desesperada ante un vacío de autoridad, una especie de justicia comunitaria que sanciona, pero no transforma. No obstante, reconoce las limitaciones del procedimiento: “la presión social debe ser bárbara cuando hacés algo así. Pero no repara lo que hizo”.

Dentro de este marco el conflicto es pensado como una falla que debe ser corregida (Jares, 1997) mediante sanciones firmes y no tanto como una oportunidad para problematizar las relaciones de poder —como proponían Facundo al hablar de abordajes integrales con los victimarios, o Sol cuando aludía a la importancia de la escucha—. Incluso, aluden a la lógica de la erradicación: “la solución hubiera sido expulsarlos”. Los problemas deben ser arrancados de raíz para restaurar el orden. Por su parte, Bautista relata:

Se hizo una sentada. Hubiera estado bueno que escuchen a los estudiantes. Muchas de las chicas pedían que directamente que como sanción se expulse a los chicos del colegio. Esto fue motivo de discusión. Otros decíamos que alguna sanción tenían que tener, pero no sabíamos si la mejor respuesta era expulsarlos. Tenía que haber otro método para abordar este problema e incluso para que los chicos puedan recapacitar y decir “no está bien”. La sanción como tal no tiene una finalidad en sí misma sino en lo que eso genera. Los sacas de la escuela, los excluir del sistema educativo ¿y después qué viene? La respuesta es reparar el daño hecho a las chicas y por otro lado que haga recapacitar: “está mal y no tengo que repetirlo en un futuro” (Bautista)

Bautista coincide con el resto de los entrevistados en identificar como responsables políticos a los directivos, entiende que la institución debe intervenir y ofrecer una respuesta. No obstante,

recordemos que uno de los objetivos de la trayectoria política de Bautista era crear un centro de estudiantes en su escuela. Fiel a este objetivo, Bautista valora la sentada estudiantil como espacio de debate. Incluso, sostiene que allí pudieron discutir sobre cuál era la mejor solución frente a lo sucedido.

A diferencia de Zoe y Ciro —cuya prognosis buscaba erradicar el problema expulsando— Bautista desacredita a la expulsión como estrategia de solución: “los excluir del sistema educativo ¿y después qué viene?”. Incluso, teoriza sobre las sanciones. Primero alude a la dimensión restaurativa de la justicia: “La respuesta es reparar el daño hecho a las chicas”. Segundo, reflexiona sobre la dimensión utilitaria de las sanciones: “La sanción como tal no tiene una finalidad en sí misma sino en lo que eso genera”. Entiende que se trata de un medio que debe estar orientado a un fin pedagógico y no debe ser meramente retributivo: “que haga recapacitar: ‘está mal y no tengo que repetirlo en un futuro’”. En estos términos, para Bautista toda sanción debe habilitar una instancia de reflexión, generar conciencia y evitar reproducir el daño.

En coincidencia con los marcos de Facundo, Sol, Teo y Valentina, la pregunta final de Bautista —“¿y después qué viene?”— condensa una lectura del castigo no como clausura sino como apertura hacia otras prácticas educativas posibles. Entiende que el conflicto debe oficiarse como una instancia que habilite debates donde las voces estudiantiles sean valoradas. Por su parte, Matías relata:

No debería ser responsabilidad de las mujeres y de las disidencias luchar, pero ayuda un montón tener nuestro espacio de lucha. (...) luchamos, salimos a la calle, peleamos por lugares en el gobierno. Entendemos que es la manera de solucionarlo, pero no es lo que debería pasar. Ahora en la escuela tenemos una comisión de mujeres. Entendemos que la lucha es la única manera en que se nos va a escuchar, es cumplir con el rol que debería cumplir el gabinete de género. (...) En latinoamérica, la mayor parte de las minas, desde chiquitas tienen eso en su cabeza: “la realidad es una mierda y nadie va a hacer algo por vos si vos no lo haces”. Es terrible tener que estar todo el tiempo preocupándose por lo que pasa. (...) Si no te preocupas vos nadie lo va a hacer, no lo va a hacer un gobierno de varones. No lo va a hacer la escuela de fachos.

(...) no es simplemente decirle al pibe “sos un pendejo de mierda” Hay que hacerle dar cuenta que hay una realidad y no todo son celulares y fotos en Twitter. Hacerle entender, repensar lo que está haciendo y de dónde viene toda esa superioridad que siente, la libertad que siente él de ser el más copado. Un poco es lo que trabajamos nosotros desde el MUS (Matías)

En el apartado anterior, Matías acentuaba la gravedad del conflicto identificando a las mujeres como víctimas vulnerables y pasivas. En oposición, para construir su prognosis presenta a las mujeres y disidencias como un sujeto político justiciero, quienes en ausencia de otra respuesta deciden actuar: “es cumplir con el rol que debería cumplir el gabinete de género” Matías los define como aquellos que “no deberían” tener la responsabilidad de atender el conflicto, pero que sin embargo se involucran colectivamente para habilitar una transformación. En sintonía con sus representaciones sociales de la política (capítulo 6), Matías entiende que “luchar”, salir a la calle y pelear por una banca posee un doble sentido. Por un lado, es una forma de resistir: “Entendemos que la lucha es la única manera en

7. Marcos cognitivos

que se nos va a escuchar”. Por otro lado, oficia como un espacio de sostén emocional y comunitario: “ayuda un montón tener un nuestro espacio de lucha”.

En esta clave, la prognosis no solo establece vías de acción, sino que también presenta a las identidades colectivas como necesarias para sostener la propia experiencia de injusticia. En coincidencia, Elizalde (2018) sostiene que las mujeres y disidencias que militan, se encuentran “entre la vulnerabilidad y el empoderamiento”, es decir, los sentimientos de temor frente a situaciones de violencia y desigualdad, acaban funcionando como motivo de unión para la construcción de luchas basadas en identidades colectivas.

Segundo, la responsabilidad política recae sobre un conjunto de actores que considera no aptos para generar una propuesta de solución al conflicto: “Si no te preocupas vos nadie lo va a hacer, no lo va a hacer un gobierno de varones. No lo va a hacer la escuela de fachos”. Es decir, si bien identifica que las autoridades escolares y el Estado deberían tomar cartas en el asunto, entiende que se trata de un escenario utópico. Incluso, amplía el alcance de su marco, para denunciar que este fenómeno caracteriza a toda Latinoamérica. Esta desresponsabilización acaba revictimizando a las mujeres y disidencias, quienes deben asumir la carga de resolver el problema.

Por último, luego de remarcar los costos emocionales y la carga política desigual que obliga a mujeres y disidencias a ocupar el lugar del Estado y de la escuela, reflexiona sobre el potencial transformador de la militancia. Sostiene que desde el MUS (la agrupación estudiantil que integra) se embarcan en la tarea de reeducar, con el objetivo de mostrarles a los jóvenes que “no todo son celulares y fotos en Twitter. Hacerle entender, repensar”. Similar a algunos entrevistados anteriores, Matías coincide en el potencial transformador del conflicto. A diferencia de Ciro y Zoe, define que el centro no es corregir o sancionar una conducta individual, sino más bien intervenir en los marcos interpretativos que habilitan la desigualdad.

En este apartado se analizó cómo los jóvenes entrevistados construyeron propuestas de solución ante el conflicto del *drive*. Se identificaron responsables causales y se propuso la noción de *responsable justiciero* como nueva categoría que pretende visibilizar a aquellos actores que, sin ocupar el rol de responsables legítimos, acaban eligiendo hacerse cargo de atender el problema.

Vimos que, el conflicto del *drive* acaba siendo no sólo como un hecho a solucionar, sino también la posibilidad de disputar los sentidos de la justicia, las funciones de la educación, la utilidad de la sanción y los límites de la acción colectiva estudiantil.

Todos los entrevistados coinciden en identificar a las autoridades escolares como responsable político principal. No obstante, existen diferencias sobre cuál es la estrategia de solución más adecuada. En

Matías Sbodio

este sentido, se identifican dos marcos pronósticos principales que adquieren matices en la voz de cada entrevistado.

Primero, un marco basado en la educación como posibilidad de transformar. Los entrevistados que presentan a la educación como estrategia clave para desnaturalizar el sistema cultural, argumentan que debido a la minoría de edad los jóvenes todavía pueden recapacitar sobre lo sucedido y repensar sus privilegios.

En esta clave, los entrevistados se oponen a los escraches como una estrategia de solución. Entienden que no son un repertorio de acción adecuado porque su único objetivo es el castigo social, sin tener en la mira un potencial transformador. Incluso, marcan que el escrache sólo incrementa el caudal de sufrimiento al transformar a los transgresores en nuevas víctimas.

En este sentido, para los entrevistados el conflicto fue una consecuencia del cambio social activado por el choque entre una cultura predominantemente machista y la popularización del discurso feminista. A su vez, también confían en que el conflicto puede officiar como una causa del cambio. Es decir, el *drive* puede constituir una oportunidad para intervenir sobre la desigualdad de género y los vínculos sexoafectivos al interior de las instituciones educativas.

Dentro de este marco, los entrevistados difieren sobre cuál debe ser el rol de los estudiantes. Algunos defienden las intervenciones estudiantiles directas (como organizar talleres de ESI o militar). Argumentan que, en ausencia de la escuela, son los jóvenes quienes pueden organizarse para educar y transformar. Otros entienden que el verdadero valor del estudiantado radica en su capacidad de presión para impulsar la sanción de leyes, protocolos y la implementación de políticas públicas. En este sentido, reafirman la necesidad de instituciones que intervengan acompañando, escuchando y conteniendo.

Segundo, se identifica una prognosis punitiva-retributiva. Los entrevistados entienden que el conflicto debe ser corregido y proponen a la sanción como el mecanismo adecuado. Razón por la cual, demandan tanto autoridades firmes que apliquen sanciones acordes al nivel de gravedad del conflicto, como intervenciones de la justicia para que sancione el *delito*.

Sostienen que los jóvenes implicados ya no pueden ser cambiados. Es decir, no ven en el conflicto una oportunidad de transformación, sino más bien un mal que debe ser erradicado. Por esta razón, proponen que la expulsión de los jóvenes sería una medida adecuada para restaurar el orden escolar.

La frustración ante la debilidad de las autoridades y la falta de respuesta institucional, officia como argumento para defender al escrache como un acto justiciero, un mecanismo alternativo para intervenir colectivamente.

En todos los casos, como sostienen Tomasini y Morales (2024), la ESI acaba siendo depositaria de múltiples expectativas que van desde prevenir la violencia de género (en la prognosis punitiva-retributiva), hasta intervenir sobre los jóvenes para que repiensen sus privilegios y masculinidades (en la prognosis de transformación mediante educación).

7. Marcos cognitivos

Diagnosís			
Entrevistados	Descripción del <i>drive</i>	Víctimas	Responsabilidad causal
Valentina	No fue aislado. Fue acoso premeditado.	Marco victimista: todas las mujeres están en riesgo constante. Víctimas pasivas, vulnerables: "las denunciantes"	Fuerzas abstracas: machismo. Directivos que toleraron y encubrieron. Jóvenes implicados (complicidad machista)
Matías	La desigualdad es histórica. No fue aislado, es otro caso de injusticia escolar.	Todas las mujeres están en riesgo, pero los varones también son víctimas del patriarcado	Fuerzas abstracas: machismo. Directivos que toleraron y encubrieron. y jóvenes implicados: "pubertos" con familias disfuncionales
Zoe	Un delito con consecuencias a largo plazo. No es aislado, hay injusticia sistemática.	Víctima extendida: todas las mujeres están en riesgo. Víctima deseante. Víctimas residuales.	Fuerzas abstracas: machismo. Familias que no supieron educar. Jóvenes implicados: "machitos sueltos", "ya eran grandes"
Bautista	Delito informático: violación del consentimiento	Víctima deseante (mandaron nudes). Familia como víctima indirecta	El creador del drive sólo quería encajar: problemas de sociabilidad adolescente
Ciro		Víctima restringida: sólo las estudiantes fotografiadas	Restringido a directivos y jóvenes implicados
Facundo	Suceso inscripto en el ciclo de protesta feminista	Víctimas organizadas y empoderadas	Fallas en el sistema educativo. Autoridades que no implementaron la ESI. Los jóvenes eran menores de edad.
Teo	Algo asqueroso. Suceso inscripto en el ciclo de protesta feminista		Fuerzas abstracas: machismo. Directivos que toleraron y encubrieron. Jóvenes implicados: "pajeros"
Sol	Un hito de cancelación en el contexto del Mee Too	Varones y mujeres son por igual víctimas del patriarcado	Fallas en el sistema educativo. Autoridades que no implementaron la ESI

Tabla 6: Elaboración propia.

Prognosis			
Entrevistados	Responsabilidad política	Responsable justiciero	Propuesta de solución
Valentina	Autoridades escolares que ofrecieron respuestas insuficientes	El movimiento estudiantil organiza talleres de ESI	Implementar la ESI puede transformar el sistema cultural
Matías	El gobierno y las autoridades escolares que ofrecieron respuestas insuficientes	Mujeres y disidencias organizadas: asumen el peso de tener que involucrarse políticamente	La escuela de "fachos" no se va a hacer cargo. Los estudiantes organizados pueden educar militancia mediante
Bautista	Autoridades escolares que ofrecieron respuestas insuficientes	*	Castigar y expulsar no son respuesta. La sanción debe tener fin pedagógico. Las soluciones deben surgir de instancias de debate entre estudiantes y docentes
Teo		Los estudiantes dictan talleres de ESI junto con docentes y organizaciones	Implementar la ESI transforma el sistema cultural: repensar la masculinidad
Sol	Políticos por no sancionar leyes y autoridades escolares con respuestas insuficientes	Crítica al escrache como estrategia de solución	Implementar la ESI puede transformar el sistema cultural: trabajar desde la escucha y la comprensión
Facundo			Sancionar una Ley ESI provincial. Redactar protocolos con abordaje integral.
Ciro	Autoridades escolares débiles. Sistema de justicia.	*	Marco punitivo y retributivo: la ESI es sólo preventiva. Aplicar sanciones y expulsar a los estudiantes. Intervención de la justicia para castigar el delito
Zoe		El escrache colectivo es legítimo ante la inacción institucional	

Tabla 7: Elaboración propia.

Conclusiones

Un resumen de la investigación

Esta investigación en su inicio se propuso analizar las trayectorias políticas y las significaciones de la política en un grupo particular: jóvenes estudiantes secundarios LGBT+. En el capítulo dos contextualicé y justifiqué la relevancia del problema de investigación. Para esto, por un lado, referí a las particularidades de ser un estudiante secundario LGBT+. Por otro, describí la coyuntura política que caracteriza al espacio y tiempo (Santa Fe entre 2015 y 2024) analizado atendiendo a factores como el avance del feminismo, el reconocimiento de derechos basados en el género y la sexualidad, los procesos contemporáneos de politización de jóvenes y la revolución tecnológica.

En el capítulo tres construí un estado del arte que oficia a su vez de contexto conceptual. Gracias a este recorrido pude identificar que las investigaciones que cruzan diversidad sexual y escuela media, acostumbran a pensar a los jóvenes LGBT+ como víctimas. Por su parte, las investigaciones que relevan participación política de jóvenes no suelen poner el foco sobre militantes LGBT+. Cerré este capítulo marcando que la originalidad de esta tesis radica en su unidad de análisis. Es decir, vemos que no abundan investigaciones que releven específicamente a jóvenes LGBT+ que son estudiantes secundarios y a su vez militantes.

En el capítulo cuatro presenté al paradigma comprensivo y al enfoque cualitativo como supuestos epistemológicos y al método biográfico como estrategia central del análisis. De la mano de especialistas en análisis de narrativas, se propuso que narrar es una acción de adueñamiento de la propia vida (Delory-Momberger, 2009), a tal punto que constituye un espacio de configuración identitaria (Bamberg, 2010). Al narrarse el individuo no sólo crea su *self* y significa sus experiencias, sino también interpreta su entorno. Luego, reconociendo que toda narración es ficción, se abogó por su valor sociológico.

Para esto, por un lado, destacué que los ejercicios interpretativos desplegados al narrar implican convenciones culturales. Y, por otro lado, argumenté que la cultura no siempre provee discursos que hagan justicia a las experiencias individuales (Meccia, 2020). En este sentido, expuse que la narrativa habilita acceder tanto al potencial creativo del narrador (entrevistado), como a las especificidades de su propia voz biográfica. Luego relaté el trabajo de campo, presenté a los entrevistados y con la ayuda de Hans-Georg Gadamer (1993) reflexioné sobre cómo mi historia y prenociones condicionaron el proceso de investigación.

En los capítulos cinco, seis y siete procuré responder a los objetivos específicos. Cada capítulo cierra retomando los principales hallazgos.

Primero, propuse analizar las motivaciones de estos jóvenes. Aquí me preguntaba ¿por qué se involucran en política? y ¿cómo cambian estos intereses a lo largo de sus trayectorias? Vimos que los

jóvenes explican sus motivaciones políticas aludiendo tanto a su familia, a diversos tipos de demandas, a la coyuntura política y al deseo de liderar o representar. También identifiqué etapas de desmotivación. En estos relatos, otorgan agencia a diversos actantes y se sirven de repertorios que van desde el feminismo, hasta discursos partidarios. En simultáneo, sus experiencias biográficas y momentos bisagra, marcan transformaciones identitarias, proceso al cual también aluden para dar cuenta del porqué de su participación.

Segundo, indagué las representaciones sociales que le asignan a la política. Me preguntaba ¿cómo definen a la política? ¿Dónde ubican al sujeto político y al conflicto? ¿Cómo se activan estas representaciones a lo largo de sus trayectorias? Vimos que a lo largo de sus trayectorias desarrollan al menos cuatro representaciones sociales de la política. En general, durante la primera etapa de sus trayectorias, tendieron a pensar a la política en términos institucional-electoral o como una herramienta de transformación. No obstante, con el correr del tiempo, experiencias como salir del closet o disputas al interior de sus espacios de militancia, activaron el emerger de nuevas representaciones. Es así que comprenden que lo personal es político y que la política también puede ser rosca, estrategia y negociación.

Estos dos primeros objetivos poseen un espíritu diacrónico. Reconstruir las trayectorias políticas permitió analizar cómo el paso del tiempo afectó sus significados e identidades. Por su parte, el tercer objetivo específico se propuso analizar los marcos cognitivos que los entrevistados elaboraron en torno al conflicto del *drive*. En este caso, el análisis fue sincrónico. Tomamos una foto de un momento puntual de sus trayectorias, para ver a los jóvenes en acción.

Recorrimos una crónica del conflicto del *drive* y pudimos ver que sus marcos diagnósticos varían entre lecturas estructurales e interpretaciones individuales y jurídicas. Identifican víctimas y victimarios de diverso tamaño y capacidad de agencia. Por su parte, sus prognosis oscilaron entre propuestas transformadoras basadas en la escucha, la comprensión y la ESI y soluciones punitivas y retributivas. Identificaron como principal responsable político a las autoridades escolares y en ausencia de respuesta institucional, los entrevistados postularon a responsables justicieros. Por ejemplo, el escrache colectivo y la lucha del movimiento estudiantil, oficiaron como acciones heroicas ante la responsabilidad abandonada por la escuela o el Estado.

Ahora bien, luego de recapitular toda esta investigación y recuperando los capítulos de análisis emerge una pregunta ¿Qué podemos concluir?

Me gustaría organizar las conclusiones en tres movimientos argumentativos. Primero, voy a situar a los jóvenes entrevistados en su contexto socio-político, para poner en diálogo sus experiencias con algunos debates presentados en el estado de la cuestión (capítulo 3). Segundo, voy a adentrarme en una discusión de orden cultural. Voy a recuperar la expresión “generación de cristal” y a reflexionar sobre su pertinencia, atendiendo a los modos de narrar que pude identificar en los entrevistados. Tercero, voy a recuperar al filósofo Ludwig Wittgenstein para reflexionar sobre la relación entre el lenguaje y la producción de mundos posibles.

Dime con quién andas y te diré quién eres

Los jóvenes LGBT+ entrevistados nacieron a principios de los años 2000. Atravesaron su adolescencia en una Argentina que presumía legislación de vanguardia tanto en materia sexo-genérica (Matrimonio Igualitario, Ley de Identidad de Género) como en derechos políticos para jóvenes (Ley de Voto Joven y de Representación Estudiantil). Cursaron la escuela secundaria entre 2015 y 2024 en la ciudad de Santa Fe, en instituciones diversas: una escuela de artes, una técnica, una preuniversitaria, una escuela privada de confesión católica y dos escuelas públicas céntricas. Desde esos espacios, su interés por la política los llevó a construir vínculos más allá del ámbito escolar.

Sus trayectorias políticas se desarrollaron en una Argentina fuertemente polarizada, marcada por el poskirchnerismo, la expansión del feminismo, la pandemia de COVID-19 y, más recientemente, el triunfo electoral de la derecha liberal. En este contexto, las aspiraciones de inclusión social y presencia estatal conviven con discursos de odio, retrocesos democráticos y políticas de ajuste que tensionan tanto el derecho a la educación como la posibilidad de desplegar una ciudadanía íntima. Los relatos de los entrevistados, dan cuenta de las tensiones que atraviesan este escenario político y cultural ¿Qué aprendizaje nos deja esta investigación? Me gustaría dividir la reflexión en dos. Primero, voy a tensionar esta investigación con algunos estudios presentados en el estado del arte. Segundo, voy a reflexionar sobre una expresión contemporánea, ampliamente difundida y aplicada a los jóvenes: *generación de cristal*.

En el estado del arte se presentaron investigaciones que cruzan escuelas medias con diversidad sexogenérica. En esta biblioteca, la pedagogía *queer* ocupa un lugar significativo (Alegre Benitez, 2013). Dicha perspectiva teórica define a la escuela como una institución que produce y reproduce discursos normalizadores sobre sexualidad (Britzman D. , 1995; 1999; 2002). Se analizan los efectos sociales y psíquicos de estos discursos: *bullying*, suicidio, hiperrendimiento escolar. Identifican normas des-sexualizantes, jerarquías identitarias (Epstein & Johnson, 1998); estrategias educativas y currículums hegemónicos (Kumashiro, 2000; 2002; Connell, 1992).

Estas investigaciones pretenden mostrar cómo los discursos escolares normalizadores son dominantes y configuran subjetividades y cuerpos binarios (Lopes Louro, 1997; 2019). Los binomios normal/desviado, sano/enfermo, legítimo/ilegítimo son presentados como síntomas de estructuras históricas de subordinación. En estos estudios, los jóvenes LGBT+ suelen ser presentados como identidades heridas (*wounded identity*) o grupos de riesgo (suicidio, depresión, sexo inseguro) (Curran, 2002), que padecen sufrimientos prolongados y aislamiento (Epstein y Johnson, 1998), estrés debido al estigma y la discriminación (Saewyc, Poon, Wang, Homma, & Smith, 2007).

En oposición a estos estudios, a lo largo de esta investigación vimos que los entrevistados alojan en su *yo* un margen de acción cuanto menos significativo. En función de lo cual, amerita por un lado relativizar la capacidad de la escuela para subordinar al estudiantado; y por otro preguntarnos en qué medida estos jóvenes LGBT+ se autoperciben víctimas con identidades heridas y desagenciadas.

Dentro de estos contextos escolares tensos, los jóvenes descubren que la política es una estrategia para la afirmación del *yo*. Mediante el arte de la narración, desarrollan ejercicios cognitivos (Bruner, 2004) que les permiten adueñarse de sus historias (Delory-Momberger, 2009). Están lejos de dejarse configurar por discursos escolares normalizadores y binarios. No desconocen la existencia de estas expresiones de poder, incluso les atribuyen agencia; conflictos, antagonistas y emociones (como la angustia y el miedo) son una prueba de esto. No obstante, en este escenario, no permanecen como espectadores del hostigamiento. Pudimos ver que utilizan estos discursos y situaciones de exclusión como insumo para definir los límites de su *self* configurando identidades colectivas. Desde allí, lo que perciben injusto oficia como materia prima para explicar sus motivaciones políticas, para comprender a la política como herramienta emancipadora, construir problemas públicos y articular reclamos.

En los tres capítulos de análisis, se mostró que sus discursos escapan de explicaciones lineales o mecanicistas. Sus motivaciones políticas, sus representaciones políticas y marcos cognitivos no anteceden a las identidades colectivas, ni son un producto derivado de ellas. Identidades y discursos, son dimensiones co-constitutivas que funcionan como recurso para explicar sus vidas. De hecho, los relatos alternan causa y efecto: me motivó el Boleto Gratuito porque soy estudiante; o soy feminista porque comprendo que lo personal es político. Lo interesante no es identificar qué determina qué.

Lo que destaca, es que independientemente de cuál sea el *tema* analizado, sus relatos siempre están en relación con ejercicios de diferenciación y legitimación identitaria. Las explicaciones que desarrollan conviven con una narrativa identitaria, cuyo objetivo es dar cuenta de su capacidad de agencia para afirmar el *yo*.

En los relatos, pares, militantes y referentes, docentes, familias y organizaciones políticas, producen discursos que habilitan ejercicios de identificación y diferenciación. Identificar el propio *self* en un otro, no revela supuestas esencias identitarias (por ejemplo, una esencia LGBT+). La construcción identitaria es un proceso relacional, que acontece narración mediante e implica otorgar protagonismo a una dimensión subjetiva sobre otra. Estos jóvenes, quieren hallarse, reconocerse, están a la búsqueda de historias que perciban homólogas para afirmar su *yo*.

En los relatos, los jóvenes no incorporan las voces de otros actantes de manera irreflexiva, como si fueran una inyección de ideología. Ni los discursos políticos tienen la capacidad de “lavar cerebros”, ni los jóvenes son “moldeados” por la escuela, sus familias, o la militancia. Los jóvenes interpretan, transforman y disputan estos libretos.

La autoconciencia depende de cómo combinamos los repertorios discursivos a los que accedemos, para definirnos (Mead, 1972). En tanto acceden a, y resuenan con discursos que aportan nociones más amigables para pensarse, su *yo* se reconfigura en función de esos significados. No se trata sólo de incorporar nuevas representaciones, sino de un proceso en el que ajustan su estructura simbólica, permitiendo que el *yo* intervenga en la construcción de su subjetividad.

Estos jóvenes no dejan de enfrentarse a los discursos normalizadores de la sexualidad (Britzman D. , 1995). Los encuentran no sólo en la escuela, sino también en sus familias, en entornos digitales, en medios de comunicación y en la sociedad en general. No obstante, logran pensar más libremente sus sexualidades -y su biografía en general- eligiendo diferentes colectivos para referenciarse.

¿Generación de cristal o generación afectiva?

Anteriormente adelanté que también iba a reflexionar sobre una expresión popular, que actualmente oficia casi como un insulto dirigido a los jóvenes. Estamos habituados a escuchar: “los jóvenes de hoy son una generación de cristal”. Me resulta difícil acordar con esta afirmación. No sé cómo podríamos medir los “niveles” de debilidad emocional para comparar una y otra generación. Tampoco logro identificar los beneficios de interpretar a los jóvenes en función del binomio débil/fuerte. Cuanto menos me resulta una simplificación categorial. En oposición, considero más enriquecedor reflexionar sobre sus modos de contar. En esta investigación vimos que los jóvenes hablan constantemente de *sentir*. Más que una demostración de debilidad, entiendo que se trata de una forma tanto de organizar, como de dar sentido a lo vivido.

Lejos de tratarse de una sensibilidad exacerbada, creo que estamos ante una *forma de contar*, una forma narrativa mediante la cual los jóvenes hacen inteligible lo vivido, una suerte de: «(...) estructura profunda sobre la naturaleza de la vida» (Bruner, 2004, págs. 699, traducción propia). En este sentido, las emociones cumplen una función cognitiva privilegiada para ordenar y explicar sus experiencias.

Para los entrevistados, las cosas *son* según cómo los hacen sentir. Sus relatos suelen ser formulados en clave emocional. Todo puede ser sentido y todo tiene emociones. Espacios, instituciones, organizaciones, procesos, identidades, acciones políticas, se traducen en las emociones que generan. La *forma* de sentir, adquiere tal relevancia, que acaba asociada a *formas de experimentar lo vivido*. Por ejemplo, es habitual que transformaciones diacrónicas no sean demarcadas poniendo el acento sobre los adverbios temporales (antes, después, ahora), sino sobre emociones, como prueba empírica del cambio: sentirse incómodo, habilitado, visto, expulsado, contenido. Las emociones pueden ser espontáneas, como un borbotón, o tardías, como conclusiones que decantan luego de un proceso reflexivo o momento bisagra.

La voz emocional protagoniza sus discursos y cumple al menos tres funciones. Primero, el registro emocional es un termómetro que consultan para tomar decisiones como: ¿me voy o me quedo? ¿Me expreso o me silencio? Segundo, responder a *¿cómo me sentía?* es el recurso que teje sus historias y conecta los recuerdos. Una suerte de archivo afectivo (Blanco, 2024) mental es la principal fuente que inspeccionan para poder relatar sus recuerdos. Preguntarse por el sentir, les permite responder a *¿cómo vivía?* Las percepciones emocionales individuales colaboran a co-configurar los hechos vividos. Tercero, la introspección afectiva, perfeccionada con el tiempo, es una estrategia para identificar los efectos de las voces de los otros sobre el yo; y así decidir si abrirles paso o resistirlas y enfrentarlas. Es decir, la emocionalidad es un recurso para construir agencia.

En una investigación futura me gustaría indagar si aquí radica una característica de esta generación *afectiva*. No en una hipotética fragilidad, sino más bien en la centralidad de las emociones como discurso para narrar y hacer inteligibles sus experiencias y habitar el mundo. Los jóvenes entrevistados politizan sus experiencias desde emociones. Sus emociones son un registro que utilizan para

comprender su lugar, examinar los vínculos que los sostienen o dañan y delinear horizontes de acción. Su proyecto inmaterial —no por eso menor— es producir condiciones bajo las cuales sea posible sentirse bien. Una forma contemporánea de construir sentido en un escenario marcado por incertidumbres y disputas morales.

Nuevos mundos posibles y compartidos

A esta altura, es notoria la relevancia que la investigación asignó a las palabras. En relación a lo cual me gustaría recuperar una frase del célebre filósofo Ludwig Wittgenstein: «el significado de una palabra es su uso en el lenguaje» (Investigaciones filosóficas, §43). Para el autor, el mundo no es preexistente. El lenguaje no funciona como un espejo que refleja algo dado. Más bien, existen numerosos *juegos de lenguaje*, cada uno anclado en prácticas sociales y formas de vida (Escalante Gonzalbo, 1999). Lo que podemos comprender, pensar y experimentar está estructurado por los repertorios discursivos (Meccia, 2020) que ponemos en práctica. Podrán advertir la contracara de esta reflexión. Carecer de lenguaje para expresar algo posee una consecuencia: ese algo está fuera de la esfera de lo pensable o decible.

En este sentido, las palabras no solo describen, hacen cosas (Austin, 1962), producen categorías, organizan percepciones. Contra todo esencialismo, este razonamiento aplica no sólo para el mundo tangible, sino también para dimensiones subjetivas como la identidad (Butler, 2007; Yuan, 2022). Lo real y lo inteligible —aquello que puede ser pensado— está lingüísticamente enmarcado y es continuamente negociado y actualizado en el uso que hacemos del lenguaje.

Wittgenstein otorga protagonismo a la palabra proponiéndonos una sensibilidad filosófica particular y he procurado que esta tesis se desarrolle en sintonía con dicho enfoque. A lo largo de estas páginas, las palabras de los jóvenes entrevistados fueron centro del análisis. La política constituye uno de estos juegos del lenguaje, es una forma de hacer cosas con palabras y allí se disputan modos de percibir, experimentar y vivir.

Vimos que sus relatos dependen tanto de guiones preexistentes, como de su capacidad de agencia para combinar dichos guiones con su vida vivida (Denzin, 1989). En este cruce, dan forma a sus experiencias biográficas, sus perspectivas sobre el mundo y delimitan sus identidades. Las formas de *decir*—en este cruce de afectos y política— son formas de *percibir* y *experimentar* el mundo.

También vimos que los cambiar el lenguaje tiene efectos sobre las posibilidades de acción. A medida que se accede a nuevos discursos se habilitan nuevos mundos posibles. Incorporar categorías como *heteronorma*, o frases como *lo personal es político*, no es una simple incorporación de vocabulario. Esto tiene efectos sobre cómo perciben el mundo y cómo se perciben a sí mismos. De modo que, los jóvenes no solo cuentan su mundo y su historia, más bien se involucran en una producción significativa —a veces sumamente estratégica— generando nuevas configuraciones de sentido que les resulten habitables. Su ejercicio no es individual. Sus relatos crean más relatos (Plummer, 2001). En cada

narración no sólo expanden los horizontes de lo pensable para sí mismos, sino también para sus pares. Lo que les sucede individualmente —sus procesos de nombrar, politizar, reinterpretar— se vuelve disponible para otros a través de la militancia en la vida escolar. En este trayecto, sus relatos apuntalan identidades colectivas y colaboran en la construcción de mundos compartidos.

Para personas LGBT+, el florecimiento de la sexualidad adolescente, es un proceso de alto riesgo. Se trata de una etapa que deja huella sobre nuestras subjetividades. Transitamos instituciones y entramos en contacto con diversos otros. Allí podemos encontrar formas más condenatorias o emancipadoras para autodefinirnos. No siempre se accede a marcos discursivos liberadores sobre la identidad de género y la orientación sexual. Incluso, a veces estos jóvenes también esgrimen discursos punitivos, que reivindican la necesidad de una moral que opere mediante el castigo. Relatos conservadores, religiosos y patologizantes todavía circulan no sólo en las instituciones educativas. Los ámbitos familiares, las redes sociales y medios de comunicación también pueden ser un campo minado. En oposición, la participación política escolar se visualiza como una vía que permite hacer frente a discursos odiantes, una estrategia agenciada y colectiva para el fortalecimiento de la autoestima y la construcción y legitimación de identidades.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2015). *La Política Cultural de las Emociones* (Primera en Español ed.). (C. Olivares Mansuy, Trad.) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alba, V. (1975). *Historia social de la juventud*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Alegre Benitez, C. (julio de 2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1), 145-161.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press.
- Babb, S. (1996). 'A true american system of finance': frame resonance in the U.S labor movement, 1866 to 1886. *American Sociological Association*, 61, 1033-1052.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Mexico: Thomson Learning.
- Bamberg, M. (2010). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1), 1-22.
- Barrancos, D. (2022). Mujeres movilizadas en Sudamérica. En D. Barrancos, & A. Buquet, *Mujeres movilizadas en América Latina* (págs. 47-91). CABA: CLACSO.
- Benford, R. D. (1987). *Framing activity, meaning, and social movement participation: the nuclear disarmament movement*. Austin: PhD thesis. Univ. Texas.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*. London: Sage.
- Bertazzo, M., Fernández, Á., Tchintian, C., & Vronkistinos, G. (2022). *Juventudes argentinas y prioridades de política pública*. CIPPEC - UNICEF - IDEA Internacional.
- Best, J. (1997). Victimization and the victim industry. *Society*, 34(4).
- Blanco, R. (2024). Archivos afectivos. Una estrategia metodológica para estudiar las discursividades disidentes. *Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 1(8).
- Bonvillani, A., Palermo, A. I., Vázquez, M., & Vommaro, P. A. (2008). Juventud y política en la Argentina (1968-2008). Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología*(11), 44-73.
- Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Oaks: SAGE.

- Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165.
- Britzman, D. (1999). Curiosidad, sexualidad y currículum. En G. Lopes Louro, *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. M. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgresoras, Una Antología de estudios queer* (Primera ed., págs. 197-225). Barcelona, España: Icària.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"* (Primera ed.). Nueva York - Londres: Routledge.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cerutti, P. (2015). *Genealogía del victimismo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa* (Vol. IV, págs. 58-112). Barcelona: Gedisa.
- Chaves, M. (Junio de 2009). Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo*(5).
- Connell, R. (1992). Citizenship, Social Justice and Curriculum, International. *International Studies in Sociology of Education*, 2(2), 133-146, DOI: 10.1080/09620219200202020.
- Cozachcow, A. (2023). Una década de voto joven en la Argentina. *Cuadernos De Coyuntura*, 8(Continuo), Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosConyuntura/article/view/41320>.
- Curran, G. (2002). *Young queers getting together: moving beyond isolation and loneliness*. Tesis Doctoral, Doctorado en Filosofía, Universidad de Melbourne.
- Da Silva, L. (junio de 2019). Subjetivación, arquitectura y poder: claves para un debate acerca de los sanitarios escolares sin género. *Espacios en Blanco*, 1(29), 133-143. En: <https://bit.ly/3KJMIva>.
- Das, V. (2008). *Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Universidad Nacional de Colombia.
- Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2008). *Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles* (Cuarta ed.). Valparaíso: CIDPA.
- Della Porta, D., & Diani, M. (2015). *Los Movimientos Sociales* (Segunda ed.). (E. Ramos, Trad.) Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas: Universidad Complutense de Madrid.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. (J. A. Gomez, Trad.) Buenos Aires: EFL - CLACSO.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative Biography*. California: SAGE.

Matías Sbodio

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction. Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (M. E. Perrone, Trans., pp. 1-17). California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Di Leo, P. F. (Diciembre de 2010). Discursos en torno a las violencias y la autoridad en escuelas medias públicas: entre la desubjetivación y la integración normativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VII(7), 53-78.
- Diez, J. (mayo-agosto de 2011). La trayectoria política del movimiento Lésbico-Gay en México. *Estudios Sociológicos*, XXIX(86), 687-712, Disponible en: <https://acortar.link/tbarfQ>.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona, España: Gedisa.
- Elizalde, S. (2018). Contextos que hablan. Revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #NiUnaMenos. *Última Década*, 26(50), 157-179.
- Elmore, R. F. (1979). Backward mapping: Implementation research and policy decisions. *Political science quarterly*, 94(4), 601-616.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities* (Primera ed.). Buckingham - Philadelphia, Inglaterra - Estados Unidos: Open University Press.
- Escalante Gonzalbo, F. (1999). El giro lingüístico. En *Una idea de las Ciencias Sociales* (págs. 163-174). Buenos Aires: Paidós.
- Espejo, J. C. (2014). Bullying Homofóbico en Chile: trayectoria histórica. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 9(30), 61-70.
- Firestone, S. (1973). *La dialéctica del sexo*. Madrid: Kairos.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Friedman, E. J., & Rodríguez Gustá, A. L. (2023). "El viento arrollador": la irrupción de las jóvenes en la protesta del Ni Una Menos de Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, 31(61), DOI: [dx.doi.org/10.18504/pl3161-003-2023](https://doi.org/10.18504/pl3161-003-2023).
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método* (Quinta ed.). Salamanca, España: Sígueme.
- Galimberti, C., & Mutuverría, M. (2019). Trayectorias de participación política de jóvenes de tres organizaciones peronistas del Gran La Plata. *Las ciencias sociales en tiempos de ajuste : artículos seleccionados de las IX Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani* (págs. 77-96, Disponible en: <https://acortar.link/9fb58x>). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Gallo, P. (2009). Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, autoridad y violencia en las escuelas. En D. Miguez, G. Noel, & P. Gallo, *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gamson, W. A. (1992). *Talking Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gamson, W. A. (1992). The social psychology of collective action. In A. D. Morris, & C. M. Muller (Eds.), *Frontiers in social movement theory* (pp. 53-76). New Haven: Yale University Press.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisea.
- Gelpi, G. (enero-junio de 2019). Ser víctimas de bullying homofóbico en Uruguay. Las voces de varones adolescentes en Montevideo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 65-82 (Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/rece/v1n14/v1n14a05.pdf>).
- Gené, M. (2019). *La rosca política: El oficio de los armadores delante y detrás de escena (o el discreto encanto del toma y daca)*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York, U.S.A: Harper Colphon.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Gusfield, J. R. (2014). *La cultura de los problemas públicos. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Hart, S. (1996). The cultural dimension of social movements: a theoretical reassessment and literature review. *Sociology of Religion*, 57(1), 87-100.
- Hollis, M. (1998). *Filosofía de las Ciencias Sociales: una introducción*. (A. Lizón, Trad.) Barcelona, España: Ariel.
- hooks, b. (1993, Enero). Eros, eroticism and the pedagogical process. (H. A. Giroux, & P. McLaren, Eds.) *Cultural Studies*, 7(1), 58-64, Disponible en: <http://cachescan.bcub.ro/13-07-2016P/558258.pdf#page=66>.
- Ibañez, T. (1994). Capítulo IV. Representaciones Sociales Teoría y Método. En *Psicología Social Constructivista* (págs. 153-216).
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. (Primera ed.). (J. Ibarburu, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Katz editores.
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (Septiembre - Diciembre de 1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*(15), 53-73.
- Jasper, J. M., & Poulsen, J. D. (Noviembre de 1955). Recruiting strangers and friends: moral shocks and social networks in animal rights and anti-nuclear protests. *Oxford University Press*, 42, 493-512.
- Jáuregui, C. (1987). *La homosexualidad en la Argentina*. Buenos Aires: Tarso.
- Joas, H. (2002). *Creatividad, acción y valores: hacia una teoría sociológica de la contingencia*. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana.

Matías Sbodio

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kaplan, C. (2014). La judicialización de la vida educativa. El bullying como categoría de naturaleza política. *II Jornadas Internacionales: Sociedades contemporáneas, subjetividades y educación*.
- Klandermans, B. (1984). Mobilization and participation: social-psychological expansions of resource mobilization theory. *American Sociological Association*, 49, 583-600.
- Kornblit, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit, *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos*. Buenos Aires: Biblos.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (Segunda ed.). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Kornblit, A. L., Adaszko, D., & Di Leo, P. (2008). Clima Social Escolar y Violencia: Un Vínculo Explicativo Posible. En A. L. Kornblit, *Violencia Escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: EDULP - Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: "queer" activism and antioppressive Pedagogy*. Nueva York - Londres: Routledge.
- Larrondo, M. (2014). *Después de la noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. Universidad Nacional de General Sarmiento: Tesis Doctoral.
- Larrondo, M. (Junio de 2015). El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: Un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires, 1983-2013. *Última Década*, 23(42), 65-90. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100004>.
- Larrondo, M. (2024). Activismos feministas jóvenes: notas sobre políticas, subjetividades y cuerpos en la escuela en la argentina contemporánea. En M. N. González Martínez (Ed.), *Trazando poéticas de cuidado y re-existencia de las mujeres. Legado, permanencia y nuevas perspectivas en las investigaciones feministas de la RED-HILA* (págs. 164-198). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Larrondo, M., & Núñez, P. (2021). From free bus to legal abortion. Politics in secondary schools in democratic Argentina (1983-2018). In J. Bessant, A. Mejia Mesinas, & S. Pickard (Eds.), *When students protest. Secondary and high schools* (pp. 55-70). Lanham, Maryland, Estados Unidos: Rowman & Littlefield.

- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Litichever, L. (2024). De victimario a víctima: la cultura de la cancelación en la resolución de conflictos. *XII Jornadas de Sociología de la UNLP: La Sociología frente a las apuestas de destrucción de lo común*, (págs. 1-14. Disponible en: - <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/jornadassociologia>). Ensenada.
- Loader, B. D., Vromen, A., & Xenos, M. A. (2014). The Networked Young Citizen: Social Media, Political Participation and Civic Engagement. *Communication & Society*, 17(2), 143–150 (DOI: 10.1080/1369118X.2013.871571).
- Lopes Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Lopes Louro, G. (marzo-agosto de 2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065, Diponible en: <https://doi.org/10.24215/25457284e065>.
- López Gómez, P. (2021). La sexualidad de los adolescentes y los entornos digitales. En N. Laguárdia de Lima, M. Stengel, M. Rimet Nobre, & V. Costa Dias, *Saber e criação na cultura digital: diálogos interdisciplinares* (págs. 131-147). Belo Horizonte: Fino Traço.
- López, M. B., Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79929780004>.
- Lowe, B. M. (2010). The Creation and Establishment of Moral Vocabularies. Why Moralizing and Moral Vocabularies Matter. En S. Hitlin, & S. Vaisey (Edits.), *Handbook of the Sociology of Morality, Handbooks of Sociology and Social Research* (M. Sbodio, Trad., págs. 293-312 - DOI 10.1007/978-1-4419-6896-8_16). New York, Dordrecht Heidelberg, London: Springer.
- Machado Pais, J. (2002). Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses). *Estudios de Juventud*, 2(56), 87-101.
- Machado Pais, J. (2007). *Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona: Anthropos.
- Machado, L. A. (Diciembre de 2010). Formación ciudadana en las escuelas medias neuquinas: los espacios de participación estudiantil. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VII(7), 143-166.
- Machado, L. A. (2011). De espacios y participación: construyendo ciudadanía en las escuelas medias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*(6), 137-155.
- Manzano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Propuesta Educativa*, 1(35), 41-52. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706005>.

Matías Sbodio

- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Máximo, M. (2023). *El Nunca Más de las locas Resistencia y deseo en la última dictadura*. Buenos Aires: Marea.
- Mayer, L. (Diciembre de 2009). Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 85-112.
- McRuer, R., & Mollow, A. (2012). *Sex and disability*. Duke University Press, Disponible en: <https://doi.org/10.1515/9780822394877>.
- Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Meccia, E. (2012). Subjetividades en el puente. El método biográfico y el análisis microsociológico del tránsito de la homosexualidad a la gaycidad. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*(4. Año 2. Oct. 2012 - Marzo 2013), 38-51. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/65>.
- Meccia, E. (2019). Víctimas, vulnerabilidades y criterios de compasión en las sociedades contemporáneas. *XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Meccia, E. (2020). *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas* (Primera ed.). Santa Fe - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba - Ediciones UNL.
- Meccia, E. (2025). Conversaciones onlife. Transformaciones en la rutina de trabajo de un entrevistador que enseña Metodología. En *Cuadernos Metodológicos del CIMECS* (Vol. 3, págs. 6-21, Disponible en: <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/cimecs/wp-content/uploads/sites/17/2025/11/Cuadernos-Methodologicos-del-CIMECS-III-1.pdf>). Ensenada: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales.
- Miguez, D. (Ed.). (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Miguez, D. (2009). Las formas de la violencia en las comunidades escolares. En D. Miguez, G. Noel, & P. Gallo, *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Miller, W. I. (1998). *Anatomía del asco*. Madrid: Santillana.
- Millet, K. ([1970] 2010). *Política sexual*. Valencia: Ediciones Cátedra - Universidad de Valencia - Instituto Mujer.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (Primera ed.). Buenos Aires: La Cruzjía.

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. París: PuF. Paris: PuF.
- Muñoz Zapata, A. P., & Chaves Castaño, L. (Julio-Diciembre de 2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis*(16), 123-143. Disponible en: <https://bibliotecadigital.iue.edu.co/jspui/handle/20.500.12717/2391>.
- Nayak, A., & Kehily, M. J. (1997). Masculinities and schooling: Why are young men so homophobic. En D. L. Steinberg, D. Epstein, & R. Johnson (Edits.), *Border patrols: Policing the boundaries of heterosexuality* (págs. 138-161). Londres: Casell.
- Noel, G. (2009). Violencia en las Escuelas y Factores Institucionales. La cuestión de la autoridad. En D. Miguez, G. Noel, & P. Gallo, *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (págs. 37-49). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Núñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis Doctoral: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela : jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- Observatorio Político Electoral. (2021). *Informe: Voto Joven*. Ministerio del Interior, Subsecretaría de Asuntos Políticos.
- Oliveira, W. A., Silva, M. A., Mello, F. C., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C., & Malta, D. C. (febrero-abril de 2015). Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23, 275-282, Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552>.
- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales: hacia una estrategia de investigación. *REDES*, 2(4), 99-128. Recuperado el 01 de 2020, de REDES.
- Palumbo, M., & Di Napoli, P. N. (2019). # NoEsNo. Gramática de los cibereschaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc., Univ. Nac. Jujuy*, 13-41, Disponible en: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042019000100001&lng=es&nrm=iso. ISSN 1668-8104.
- Panbianco, A. (1990). *Modelos de partido: organización y poder en los partidos políticos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pecheny, M., Zaidan, L., & Lucaccini, M. (1 de Julio de 2019). Sexual activism and 'actually existing eroticism': The politics of victimization and 'lynching' in Argentina. *International Sociology*, 34(4), 455-470 (doi:10.1177/0268580919854297).
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Planella, J., & Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2: An Invitation to A Critical Humanism*. SAGE.

Matías Sbodio

- Plummer, K. (2011). *Intimate citizenship: Private decisions and public dialogues*. Seattle: University of Washington Press.
- Pressman, J., & Wildavsky, A. (1973). *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*. Berkeley: University of California Press.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Buenos Aires.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs: Journal of women in culture and society*, 5(4), 631-660.
- Rifá Valls, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista Educación y pedagogía*, 15(37), 69-83.
- Rodríguez Otero, L. M. (2018). Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria: el contexto de Nuevo León. *Revista de Psicología*, 36(2), 631-659, Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201802.009>.
- Rodriguez Salazar, T., & García Curiel, M. d. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rotondi, G. (2017). Trayectorias políticas en la escuela. *X Jornadas de investigación, docencia, extensión y ejercicio profesional*. La Plata.
- Rotondi, G. (2018). *Estrategias de organización político-gremial de secundarios-as. Prácticas políticas y ciudadanía en la escuela*. Córdoba: CEA.
- Sabatier, P. A. (1986). Top-down and bottom-up approaches to implementation research: a critical analysis and suggested synthesis. *Journal of public policy*, 6(1), 21-48.
- Saewyc, E., Poon, C., Wang, N., Homma, Y., & Smith, A. (2007). *Not yet equal: The health of lesbian, gay, & bisexual youth in BC*. Vancouver, BC, Canadá: McCreary Centre Society.
- Salinas, M. L., Posada, D. M., & Isaza, L. S. (mayo-agosto de 2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(33), 245-273, Disponible en: <https://acortar.link/rK6lYc>.
- Sautu, R. (2004). Acerca de qué es y qué no es investigación científica en Ciencias Sociales. En C. Wainerman, & R. Sautu, *La trastienda de la investigación* (Tercera, ampliada ed., págs. 227-243). Argentina: Ediciones Lumiere S. A.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2010). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. (Primera ed.). (A. A. Boron, Ed.) CABA, Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Sbodio, M. (Diciembre de 2021). Dos métodos para investigar la diversidad sexual en la escuela: etnografía y estudio de caso. *Itinerarios Educativos*(15, e0016.), <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0016>.

- Sbodio, M. (enero-junio de 2023). Víctimas y victimarios: un juego estratégico. Marcos de acción colectiva de la diversidad sexogenérica en Santa Fe. *Estudios Sociales*, 64(1), Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/293/2934220006/>.
- Schraeder, A. M. (2009). *Challenging Silence, Challenging Censorship. Building Resilience: LGBTQ Services and Collections in Public, School, and Post-Secondary Libraries*.
- Snow, D. A., & Benford, R. D. (1988, Enero 1). Ideology, Frame Resonance and Participant Mobilization. *International Social Movement Research*, 1, 197-217.
- Snow, D. A., & Benford, R. D. (2000, Agosto). Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, 611-639.
- Spivak, G. C. (1992). Acting bits/identity talk, 1992, vol. 18, no 4, p. 770-803. *Critical Inquiry*, 18(4), 770-803.
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in evry day life. Race, Gender and Sexual Orientation*. Hoboken, New Jersey., U.S.A: Wiley.
- Theumer, E., Trujillo, N., & Quintero, M. (2020). El Nunca Más de los 400: políticas de articulación del duelo y la reparación en la Argentina reciente. *El lugar sin límites - Revista de Estudios y Políticas de Género*, 2(3), 48-64.
- Tomasini, M. (2013). Hacerse el malo: interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*(15), 86-112, Disponible en: <https://acortar.link/hDchbM>.
- Tomasini, M. E. (Marzo de 2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial: George Mead y la socialización. *Athenea Digital*(17), 137-156.
- Tomasini, M., & Morales, M. G. (2024). Ante la violencia, la educación sexual integral es la salida". feminismo y activismo estudiantil en Córdoba, Argentina. En M. N. González Martínez (Ed.), *Trazando poéticas de cuidado y re-existencia de las mujeres. Legado, permanencia y nuevas perspectivas en las investigaciones feministas de la RED-HILA* (págs. 119-164). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Tomasini, M., Bertarelli, P., & Esteve, M. (2017). Educación y diversidad sexual: perspectivas de estudiantes y docentes de una escuela confesional de la ciudad de Córdoba - Argentina, sobre relaciones homo erótico afectivas. *Itinerarius Reflectionis*, 13(2), Disponible en: <https://urlshortner.org/RFkAF>.
- Torres, G. S. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, 6(7), 63-79.
- Turner, R. H., & Killian, L. M. ([1957] 1972). *Collective Behavior* (segunda ed.). Englewood Clifss, NJ: Prentice-Hall.
- Valencia, J. F., & Elejabarrieta, V. (2007). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En T. Rodriguez Salazar, & M. d. García Curiel (Edits.),

Matías Sbodio

- Representaciones sociales. Teoría e investigación* (págs. 89-136). México: Universidad de Guadalajara.
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas Cualitativas* (Vols. Colección: Cuadernos Metodológicos, N°32). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valocchi, S. (1999). Riding the crest of a protest wave? Collective action frames in the gay liberation movement, 1969-1973. *Mobilization: An International Journal*, 4(1), 59-73.
- Vázquez, M. (enero-junio de 2009). La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 7(1), 423-455.
- Vázquez, M., Rocca Rivarola, D., & Cozachcow, A. (julio-septiembre de 2018). Compromisos militantes en juventudes político-partidarias (Argentina, 2013-2015). *Revista Mexicana de Sociología*, 80(3), 519-548, Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v80n3/0188-2503-rms-80-03-519.pdf>.
- Vommaro, P. A. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Dereito e Praxis*, 10(2), 1192-1213, DOI: 10.1590/2179-8966/2019/40829.
- Wagner, W. (1998). Social representations and beyond: Brute facts, symbolic coping and domesticated worlds. *Culture & psychology*, 4(3), 297-329.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. (G. E. Anscombe, Trad.) Oxford: Blackwell.
- Wittig, M. (1980). The straight mind. *Feminist Issues*, 1(1), 103-111.
- Yona, Y. V. (2024). "Vomité de los nervios y dije soy puto": reflexiones en torno a la economía afectiva del asco. *Etcétera. Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFYH*(15), 1-22 (Disponible en: <C:/Users/usuario/Downloads/ETC+15+-+Academicus+-+Yona.pdf>).
- Yuan, M. S. (2022). Una lectura del Tractatus para pensar la noción de "identidad personal". En L. Peruzzo Júnior, E. Brígido, & B. Vall, *Wittgenstein:100 anos depois* (págs. 55-77). Editora CRV.
- Zícarí, J. (2016). De la derrota a la presidencia. La trayectoria política de Eduardo Duhalde entre 1999 y 2001. *Trabajos y Comunicaciones*(44), Disponible en: <https://acortar.link/qWr1JM>.

Documentación oficial

Ley Nacional 26.150 (2006), de Educación Sexual Integral.

Ley Nacional 26.618 (2010), de Matrimonio Igualitario.

Ley Nacional 26.743 (2012), de Identidad de Género.

Ley Nacional 26.774 (2012), de Ciudadanía Argentina o Voto Joven.

Ley Nacional 26.877 (2013), de Representación Estudiantil.

Ley Nacional 27.636 (2021), de Empleo Formal para personas Trans: Ley D. Sacayán y L. Berkins.

Ley Provincial 2.584 (2008), Neuquén.

Ley Provincial 13.902 (2019), de Cupo Laboral Travesti/Trans, Santa Fe.

Resolución 001, 15 de mayo de 2023, del Tribunal Electoral Provincial de Santa Fe.

Resolución 2022-2566, del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Resolución 2529-2013, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.