

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
Tesis Licenciatura en Sociología

**El gobierno de las ganas:
una arqueología del joven que no estudia ni trabaja**

Esteban Kreimerman

Tutora: Nilia Viscardi

2015

Índice

Introducción: cómo estudiar al joven que no estudia ni trabaja.....	1
La emergencia del joven que no estudia ni trabaja.....	5
La aventura de la vida.....	7
Los perdedores de siempre.....	14
Seguridad y convivencia.....	22
Lo difícil es convivir.....	31
Vagos y atorrantes.....	40
A quién gobernar.....	48
Estudiar no es estudiar.....	52
Ascenso del gobierno.....	56
Suéltame, pasado.....	60
Conclusión: una nueva razón de Estado.....	68
Bibliografía.....	69

INTRODUCCIÓN: CÓMO ESTUDIAR AL JOVEN QUE NO ESTUDIA NI TRABAJA

Durante el segundo gobierno del Frente Amplio, encabezado por el presidente José Mujica, los jóvenes que no estudian ni trabajan ocuparon un lugar privilegiado en la agenda pública. Fueron una prioridad para el gobierno, que diseñó y desplegó un abanico bastante amplio de programas y políticas, algunos de ellos calificados como "prioritarios" en términos de cobertura, presupuesto y expectativas. La preocupación no era difícil de entender: después de varios años de crecimiento económico sostenido, con creación de empleo y reducción de la pobreza, una parte de la población seguía sumergida en la pobreza, por lo que se volvió un problema difícil de evitar. Dentro de esta población se ubicaban muchos de los jóvenes que, según las encuestas, no estudiaban ni trabajaban, y así fue que entraron dentro de la estrategia general destinada a atender a este núcleo duro de exclusión y vulnerabilidad.

La preocupación no se restringió al gobierno: se trató también de un tema prioritario para la producción científica, que durante esos años produjo un importante número de investigaciones que tuvo a estos jóvenes como tema central. Hubo, además, otro conjunto de investigaciones que, sin abordarlos de manera privilegiada, les dio un espacio de relevancia. Esa producción se dio particularmente en el mundo académico, pero no de manera exclusiva: distintas publicaciones del propio Estado incorporaron al joven que no estudia ni trabaja como un tema clave para las políticas del país.

La mayor parte de esas investigaciones son de naturaleza fuertemente cuantitativa. Cuentan a los jóvenes que no estudian ni trabajan, compilan estadísticas sobre ellos, estiman sus cantidades, sus proporciones entre distintas poblaciones. Estudian distintas características, distintas dimensiones de estos jóvenes como población. Buscan, también, diferenciar distintas situaciones y respetar la heterogeneidad propia de lo empírico. Para esto no sólo afinan los instrumentos de medición, sino también los propios conceptos: estos trabajos dan concienzudos debates conceptuales en pos de alcanzar una categoría bien depurada, que operacionalice de la forma más ajustada posible aquello que realmente se quiere medir. Pues bien, esta investigación no hace ninguna de esas cosas.

Si bien el tema de mi investigación es el joven que no estudia ni trabaja, lo cierto es que no es ese mi objeto de estudio. No pretendo estudiar al joven que no estudia ni trabaja como un objeto real ni como un objeto teórico, sino como un *objeto discursivo*, algo de lo que se habla, de lo que se dicen cosas, de lo que se produce conocimiento. Mucho más que el concepto o los jóvenes concretos, me interesa lo que se dice de ellos, el saber que se produce, las cosas que son y pueden ser verdad.

Para hacer esto tomo como punto de partida lo que Michel Foucault llama "arqueología del saber".

La especificidad de la arqueología es, justamente, que se centra en el plano estrictamente discursivo. Con esto busca apartarse tanto de los análisis que se centran en el “más allá” empírico (en el objeto, el individuo, las cosas) como de los que se centran en el “más acá” teórico (las ideas, el sujeto, las palabras). En su lugar, busca la verdad de sus objetos en el plano en que estos existen: el discurso. Esto significa que no me interesa discutir el concepto “joven que no estudia ni trabaja” en términos conceptuales; no me preocupa si el concepto es acertado o desacertado, justo o injusto, útil o inútil. Más bien, me interesa saber cómo y cuando es útil, cómo y cuando se usa.

Foucault define el discurso como “un conjunto de enunciados en tanto que dependan de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal, indefinidamente repetible y cuya aparición o utilización en la historia podría señalarse (y explicarse llegado el caso); está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia” (Foucault, 2002: 198). Así aparece el verdadero objeto de investigación de toda arqueología del saber: las formaciones discursivas, grandes conjuntos de regularidades que se caracterizan por tener mecanismos y reglas particulares de formación. En tanto objeto discursivo, el joven que no estudia ni trabaja existe dentro de una formación discursiva y es sólo como parte de esa formación que puede ser entendido. El joven que no estudia ni trabaja no emerge de la nada y no puede ser estudiado en soledad. Forma parte de un discurso, de una verdad de la que es un personaje (quizás privilegiado, quizás anecdótico), y es esa verdad, ese discurso, lo que hay que investigar.

Para comprender al joven que no estudia ni trabaja es necesario comprender, entonces, una formación discursiva, con sus objetos, sus conceptos, sus modalidades enunciativas y sus estrategias. Sin embargo, la descripción de la formación discursiva no se agota un mero listado: no se trata de relevar todos los objetos y conceptos que aparecen juntos. Lo que da su unidad a una formación discursiva no es el conjunto de objetos o conceptos, o la filiación institucional de la que surge, sino el *enunciado*. El enunciado arqueológico se diferencia de las unidades de la lógica o la gramática. No se trata aquí de una unidad lingüística. El enunciado arqueológico es, más bien, una *función enunciativa*, una forma de combinar y hacer aparecer en conjunto estos distintos elementos. Como lo plantea Ernesto Laclau, la formación discursiva es una “unidad en la dispersión”, unidad que está garantizada por la coherencia de las “reglas de formación” de aquellos enunciados que la componen.

A su vez, las formaciones discursivas nunca son construcciones armoniosas. Coexisten con otras, que son sostenidas por distintos actores con distintos proyectos. La descripción de las formaciones discursivas es, por lo tanto, la descripción de una lucha. Se trata de ver en qué luchas participa el joven que no estudia ni trabaja, y como la contingencia de aquellas lo va moldeando. Se trata de ver de qué narración forma parte, en respuesta a qué es que emerge, qué condiciones de posibilidad tiene, qué exigencias argumentales se plantean, y qué usos estratégicos se le dan. Todo esto, siguiendo la historia

de las reglas de formación del enunciado.

¿Y cuál es exactamente esta formación discursiva? Como intento argumentar a lo largo del texto, se trata de un discurso técnico, asociado a distintas ciencias sociales, principalmente a la sociología. Vinculado, también, a organismos internacionales. Con arraigo en reparticiones estatales y departamentos universitarios. Un discurso que no habla sólo (ni principalmente) de los jóvenes que no estudian ni trabajan, sino que cubre un amplio rango de campos y temas muy diversos.

¿Qué implica para la realidad de un objeto el ser calificado de “discursivo”? ¿Un objeto discursivo tiene un estatus de realidad menor que un objeto a secas? Creo que lo que se debe comprender es que no se trata de analizar los conceptos por un lado y los hechos por otro, como si no tuvieran relación. No es que las palabras vengan a interpretar un núcleo duro de pobreza que existiría de todos modos a pesar de ellas, pero tampoco que esas palabras produzcan aquello de lo que hablan a través de algún pase mágico:

Hace mucho tiempo que se sabe que el concepto perro no ladra y que las palabras no son las cosas. Pero ¿qué sería una cosa innombrable? Y, sin las cosas ¿las palabras no serían un sinsentido? Para que el concepto perro sea inteligible es necesario que de hecho existan perros reales que ladran y muerden. Es necesario que la palabra tenga una relación con la cosa (Benzaid, 2014, 54).

Los objetos discursivos existen, sin duda, pero no existen con cualquier nombre sino tan sólo con aquel con que efectivamente existen. Son, más que objetos positivos, *positividades*, cosas que existen porque se las hace existir (Foucault, 2004). No se trata (para la arqueología) de si los discursos son o no son verdad, sino de los *efectos de verdad* que producen. Los jóvenes que no estudian ni trabajan existen, pero no existen fuera de la formación discursiva que los hace existir.

Para realizar esta arqueología estudio una serie de documentos. Estos documentos tienen procedencias diversas: investigaciones académicas, publicaciones estatales, textos de políticas públicas, artículos de prensa. Intenté que el trabajo estuviera articulado según un argumento, partiendo desde los textos centrados directamente en el joven que no estudia ni trabaja para a partir de allí estudiar otras dimensiones relevantes de la formación discursiva.

Si bien la perspectiva general del trabajo es la arqueología, no son estos los únicos conceptos teóricos que utilizo. No quise, sin embargo, elaborar un marco teórico tradicional que me obligaría a buscar una unidad teórica que el trabajo no tiene ni pretende tener. En su lugar procuro explicar los conceptos que utilizo allí donde aparecen. En cualquier caso, entiendo la arqueología más como una estrategia de lectura que como un marco metodológico: se trata de leer el discurso mismo y dejar de lado los más allá y los más acá que lo determinarían o falsearían.

Para esta perspectiva (y para cualquiera otra) las unidades tales como “la sociología de la juventud y las generaciones” son peligrosas: los discursos reales son mucho más heterogéneos de lo que cualquier

nombre puede resumir. Uso, sin embargo, nombres unificadores de ese tipo: lo adecuado o no de cada unidad es algo que en definitiva debe evaluarse en cada caso. Allí donde asigné un nombre lo hice bajo el convencimiento de que un conjunto de textos respondían efectivamente a las mismas regla de formación y que por lo tanto se estaba frente a una formación discursiva.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos, más unas conclusiones y esta introducción. Los dos primeros capítulos desarrollan y analizan dos discursos centrales en la conformación del joven que no estudia ni trabaja: la sociología de la juventud, las generaciones y las transiciones (capítulo 1) y el discurso progresista sobre la seguridad y la convivencia (capítulo 2). El tercer capítulo analiza el funcionamiento del joven que no estudia ni trabaja en tanto personaje y estudia una política pública específica: *Jóvenes en Red*. En el cuarto capítulo intento mostrar el papel que estos discursos han tenido (y tienen) en la política nacional, particularmente en el campo educativo.

Como veremos, el joven que no estudia ni trabaja es fundamentalmente un objeto propio de un discurso técnico, un personaje de políticas públicas. Y es precisamente el discurso técnico, el discurso de las ciencias sociales, lo que estudio en este trabajo. Eso implica que otros discursos relevantes han quedado fuera del análisis. En particular, la ausencia más relevante es la del discurso de los derechos humanos. Este discurso, alineado con la ONU, ha crecido en importancia en las últimas décadas y actualmente articula buena parte del discurso político progresista (dentro y fuera del Frente Amplio). El enfoque de derechos produce discursos y políticas, y es relevante en la conformación de los programas que trabajan con jóvenes que no estudian ni trabajan.

Sin embargo, y a pesar de las intrincaciones entre discurso técnico y discurso político, ambos discursos siguen siendo diferentes y diferenciables. Y aunque el enfoque de derechos juegue un papel de importancia en los discursos referidos al joven que no estudia ni trabajan, su procedencia es el discurso sociológico acerca de la juventud, la generaciones y las trayectorias vitales. Un estudio detallado de las relaciones entre el discurso técnico de la sociología y el discurso ético-político de los derechos es tema suficiente para otra investigación.

LA EMERGENCIA DEL JOVEN QUE NO ESTUDIA NI TRABAJA

Según el Instituto Nacional de Juventud “En los últimos años, la preocupación por los jóvenes que no estudian ni trabajan ha adquirido una fuerte presencia en el debate público en Uruguay” (INJU, 2012). Sería difícil concluir esto a partir de un estudio de la prensa: en general, los jóvenes en las noticias aparecen asociados al crimen y la delincuencia. Ingresan al discurso mediático como menores infractores o personajes similares, más a menudo como victimarios que como víctimas (Viscardi y Barbero, 2011).

La cosa cambia, sin embargo, si el foco pasa al Estado y la producción hecha desde las ciencias sociales. Según Rodríguez et al. (2013) "(...) es posible afirmar que el Uruguay no está omiso a la problemática de los jóvenes que no estudian ni trabajan. La juventud, y en especial aquella perteneciente a los sectores más vulnerables, está en la agenda del gobierno y por ende en las instituciones que trabajan directa o indirectamente con este grupo etario". Y efectivamente, de un tiempo a esta parte los programas y las políticas orientadas a la juventud, a su relación con el sistema educativo y el mercado laboral, se han multiplicado: a *Projuven*, programa creado en el segundo lustro de los '90 al amparo de la ley 16.873 de 1997, de Contratos Laborales, se sumarían el *Programa Nacional de Empleo y Trabajo* en 2005, el *Programa de Aulas Comunitarias* en 2006, *Compromiso Educativo* en 2011 y *Yo Estudio y Trabajo y Jóvenes en Red* en 2012: "las iniciativas de mayor focalización y mayor data nacieron en torno al 2006"(Rodríguez et al., 2013), año desde el cual crece sin cesar el interés por estos jóvenes.

Este interés estatal ha ido de la mano con un crecimiento de la producción de conocimiento sobre estos jóvenes en distintos ámbitos de las ciencias sociales, tanto desde la Universidad como de organismos internacionales, *think tanks* y distintas reparticiones estatales. El tema está básicamente ausente hasta principios de los 2000: desde entonces aparecerían investigaciones apoyadas por la ANEP¹, por la Universidad de la República² o por el propio Ministerio de Desarrollo Social³. Quizás el lugar donde este creciente interés por el conocimiento sobre estos jóvenes sea más fácilmente visible sea en los anuarios del Ministerio de Educación y Cultura: los jóvenes que no asisten al sistema educativo, no trabajan y no buscan trabajo, que no aparecen en las estadísticas sino hasta 2004, pasan a merecer un capítulo específico a partir de 2011.⁴

Ahora bien, ¿por qué este súbito interés en la situación de estos jóvenes? A fin de cuentas, parece de

1 Filgueira, C., Fuentes, A. 2001.

2 Por ejemplo, Espíndola, F. "De jóvenes 'ni, ni' que habitan Casavalle. Representaciones sociales desde espacios de exclusión". (2009.) En *Revista de Ciencias Sociales* núm. 25. Montevideo: Universidad de la República

3 Filardo et al., 2010

4 Anuarios MEC. Las ediciones correspondientes a un determinado año se publican al año siguiente. Es decir, la edición 2004 fue publicada en el año 2005.

sentido común que su situación es precaria y que se deben desplegar políticas específicas para ellos. O que, al menos, deberían estar entre las preocupaciones del gobierno. Lo que en todo caso podría sorprendernos es que recién ahora el tema haya entrado en la agenda gubernamental; sorpresa que no hace sino aumentar cuando vemos que cuantitativamente el problema no es ninguna novedad: “La proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan se ha mantenido relativamente estable en los últimos 25 años, entre 20% y 25% del total de jóvenes” (INJU, 2012). La estimación exacta varía, pero la estabilidad se mantiene: en los anuarios del MEC el número varía de un piso de 10,1% en 2004 hasta un pico de 13% en 2012 (Errandonea et al., 2014).

Hay, sin embargo, razones contextuales que podrían ayudar a explicarlo. En el año 2013 el segundo gobierno del Frente Amplio se vio enfrentado a un nuevo desafío: el “núcleo duro de la pobreza” (Poder Ejecutivo, 2013), un objeto discursivo que, una vez descubierto, no podía ser ignorado. En la propia narración del gobierno los últimos años habrían sido testigos de una mejora de la calidad de vida de la población, producto combinado del crecimiento económico y las políticas sociales. Los integrantes de este núcleo, ajenos a esa mejoría, no podrían entonces ser sino quienes no habrían logrado beneficiarse ni de uno ni de otro factor de progreso; un 5% de la población que representaría la quintaesencia de la exclusión, el grado cero de la inclusión social.

La acción del gobierno destinada al núcleo duro de la pobreza se concentró en el *Plan 7 Zonas* (Poder Ejecutivo, 2013). El *7 Zonas* es un programa que ve su campo de acción tanto en la población como el territorio y apuesta sobre todo a la coordinación e articulación entre distintos programas estatales, algunos de ellos nuevos y otros ya en funcionamiento. Entre esos programas que ya estaban funcionando se destacan tres que, en 2012, empezaron a ser agrupados bajo el nombre de “programas prioritarios” - prioridad tanto política como presupuestaria: *Uruguay Crece Contigo*, *Cercanías y Jóvenes en Red* (en adelante *Jred*), este último destinado específicamente a los jóvenes que no estudian ni trabajan. Esto permite confirmar que la razón de ser del interés en estos jóvenes es, precisamente, la situación de exclusión y precariedad en la que se encontrarían.

Pero en realidad debemos dar un paso atrás y cuestionarnos precisamente ese sentido común. Comprendemos que la situación del joven que no estudia ni trabaja es mala, y es precisamente de esa comprensión de lo que debemos desconfiar. ¿Es acaso tan obvio que el joven que no estudia ni trabaja deba formar parte del núcleo duro de la pobreza, de la población más excluida y marginada? A fin de cuentas no faltan ejemplos que calzan perfectamente en la definición de “joven que no estudia ni trabaja” y que sin embargo difícilmente puedan ser considerados individuos excluidos o población objetivo de *Jred*. En Uruguay, por ejemplo, los jóvenes protagonistas de *25 Watts*⁵, que abandonan el liceo, fuman marihuana y se enamoran de su profesora, calzan perfectamente en la

5 Epstein, F. (Productor), Stoll, P y Rebella, J. (Directores). (2001.) *25 watts*.

definición. En España los “ninis” refieren más bien a la generación desmotivada, afectada por la crisis, pero de ninguna manera totalmente excluida⁶. E incluso en términos hipotéticos no es nada difícil imaginar a un joven proveniente de las clases altas que calce cómodamente en la definición. ¿Quién es, entonces, ese joven que no estudia ni trabaja, y por qué es tan importante?

La aventura de la vida

Desde principios de los '90, durante todo el período neoliberal hasta hoy en día, los jóvenes han sido una población vulnerada: sus niveles de pobreza han sido superiores a los del resto de la población, especialmente entre los niños. La distribución del gasto público social les ha sido sostenidamente desfavorable: la seguridad social (fundamentalmente las jubilaciones) se ha llevado sostenidamente alrededor de la mitad del total del gasto (Filgueira y De Armas, 2007). Entre los jóvenes que se aventuran al mercado laboral se encuentran mayores tasas de desempleo, menores salarios y más trabajo precario. Han sido y son, además, el blanco de prejuicios y discriminaciones.

La situación de la juventud (y la reflexión sobre ella) no comienza en los '90: se han sucedido en el país distintas “sociologías de la juventud”. Viscardi identifica cuatro etapas: en la primera, que va desde 1950 hasta 1967, la cuestión de la juventud como categoría sociológica se aborda desde una perspectiva estructural, centrada en las dificultades que la juventud encontraba en el sistema educativo; en la segunda, de 1968 a 1973, en forma acorde a una época de movilización y conflicto social, los jóvenes aparecen principalmente como actores políticos: estudiantes organizados y movilizados; esta perspectiva es barrida de la Universidad intervenida por el gobierno dictatorial, que de 1974 a 1984 condena al olvido los estudios estructurales. En su lugar surgen estudios sectoriales y como problemática de la juventud aparece la desocupación, expresión del estancamiento económico. Finalmente, de 1985 a 1989, los abordajes se diversifican: la juventud es estudiada como actor social y político, como grupo desfavorecido en el mercado laboral, en su relación con la educación, y vinculada a la exclusión social, el crimen y la violencia (Viscardi, 2003).

Hoy en día no hay una única sociología de la juventud: una revisión de las ediciones de la última década de la *Revista de Ciencias Sociales* y de *El Uruguay desde la Sociología*⁷ muestra distintas perspectivas sobre la juventud conviviendo y compitiendo por los espacios institucionales. Sin embargo una mirada más centrada en la producción hecha desde el Estado y distintos organismos internacionales muestra como hegemónica una sociología de la juventud en particular, mucho más alineada con el nuevo discurso sobre la exclusión y la vulnerabilidad social.

6 http://politica.elpais.com/politica/2014/10/22/actualidad/1413974500_362946.html

7 Las dos publicaciones periódicas del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay.

En 1989 se publica *Políticas sociales en Uruguay. Educación y juventud*, un libro de la CEPAL en el que se incluye el informe "La situación de la juventud y los problemas de su inserción en la sociedad", de Germán Rama. En este trabajo quedan delineados todos los problemas centrales de lo que sería esa sociología de la juventud actualmente hegemónica. El tema, sin embargo, debía esperar aún 9 años para quedar plenamente formado. El problema de la juventud, formulado en términos similares a los usados por Rama, tomó durante los '90 varias trayectorias. No es sino hasta que en 1998 Álvaro Fuentes y Carlos Filgueira (quien ya había colaborado con Rama en 1990 en el libro *Jóvenes en Uruguay: esos desconocidos*) publican su trabajo *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos* que las líneas fundamentales de esta sociología quedan claramente demarcadas.

Los trabajos de Rama, Filgueira y Fuentes pueden ser catalogados dentro de lo que Dina Krauskopf llama un enfoque "adultocéntrico" de las políticas de juventud. A este enfoque Krauskopf opone otro, "avanzado", que entiende al joven como un ciudadano, sujeto de derechos y actor estratégico del desarrollo, y que consecuentemente despliega más bien políticas integrales de participación y de combate a la exclusión (Krauskopf, 2004, 15). Para el caso uruguayo Camila Falkin muestra como el INJU habría pasado de estar históricamente alineado con posiciones adultocéntricas a asumir posiciones de avanzada a partir de la llegada del Frente Amplio al gobierno en 2005 (Falkin, 2014). Firmes expresiones de esta posición serían el Plan Nacional de Juventudes, elaborado de forma participativa, y el plan IMPULSA, enfocado específicamente en la participación de los jóvenes. Sin embargo, yo creo que la relación entre ambos enfoques no es de mera contradicción: si bien existen rupturas, también hay importantes continuidades. Por lo tanto creo que es más acertado hablar de una sucesión antes que de una superación. Y si esto resulta aceptable, implicaría una presencia sostenida en el tiempo de este discurso que puede funcionar como prueba de la existencia de una hegemonía. Para argumentar esto necesito estudiar con detalle esta sociología.

¿Cuáles son, entonces, las características fundamentales de esa formación discursiva? Como lo plantea Viscardi al hablar del trabajo de Rama del '89, se trata de una visión estructural-funcionalista de la juventud. Existen posiciones sociales "jóvenes" y posiciones "adultas". La juventud no es sino el ocupar posiciones jóvenes. A su vez, esas posiciones y estatus se suceden en forma secuencial. La juventud es, entonces, una etapa en el tránsito hacia la adultez. Esto es lo que permite llamar a esta sociología "de las generaciones" en lugar de "de la juventud": su objeto de estudio son los itinerarios que conducen de una etapa a otra. Las sucesiones de ese tránsito se dan en dos campos clave: el laboral (con el tránsito educación-trabajo) y el familiar (con la emancipación respecto de la familia de origen). Ser "joven" es estudiar y no trabajar, es vivir con la familia de origen. Ser "adulto" es trabajar y tener un hogar propio. Los tránsitos están marcados por

“hitos de pasaje” (Filardo et al., 2010; Filardo, 2010), y buena parte de esta sociología pasa por estudiar las distintas combinaciones posibles de hitos de pasaje: estudiar y emanciparse, trabajar y autonomizarse, emanciparse sin independencia, etc. De esta perspectiva surge la posibilidad y la necesidad de los *estudios de trayectorias*: cómo se da empíricamente el pasaje de posiciones jóvenes a posiciones adultas.

En esta sociología de las generaciones lo que define a la juventud es una “moratoria”: son jóvenes aquellas personas que pudiendo ocupar posiciones adultas se mantienen por un período de tiempo en posiciones jóvenes. De alguna manera, ser joven es poder ser adulto y sin embargo no serlo: la juventud es una incongruencia. Sin embargo, es una incongruencia virtuosa. Las posiciones jóvenes no son tan sólo *previas* a las adultas: son también *preparatorias*. Esta es una sociología de la juventud para las sociedades postindustriales, es parte de una formación discursiva que entiende que el conocimiento es el recurso más valioso de este nuevo mundo. No es casual, entonces, que la posición joven previa a la posición adulta “trabajador” sea “estudiante”. “Moratoria” es, en realidad, sinónimo de “preparación para el trabajo”. De ahí el virtuosismo de esa incongruencia: gracias a la moratoria en la asunción de roles adultos los jóvenes pueden estudiar y así invertir en capital humano.

El capital humano, usado como sinónimo de “educación”, juega en esta teoría un papel difícil de sobreestimar. Su importancia se da en tres órdenes: el bienestar del individuo, la equidad de la sociedad, el desarrollo del país. Para el individuo, la educación es la llave a un buen empleo que le asegure altos niveles de bienestar. Para la sociedad en su conjunto, una distribución equitativa en las capacidades de acumulación de capital humano aseguran la equidad, en tanto ese capital sería el principal criterio de segmentación del mercado laboral. Y para el país todo, la inversión en capital humano es lo que garantiza el crecimiento sostenido, que de acuerdo a la teoría del desarrollo sólo puede alcanzarse endógenamente a través de la producción de conocimientos.

El problema, entonces, no es la moratoria sino la falta de ella. Y es que en realidad esta sociología se basa en una doble moratoria: social y biológica (Margulis, 1996). Ser joven no significa sólo ocupar posiciones jóvenes, sino también tener edad de ser joven: un estudiante inactivo de 70 años no es un joven, y de hecho no preocuparía a esta sociología. Lo preocupante es la situación exactamente inversa: la de aquellos individuos que, teniendo una moratoria biológica, no tienen una social. El problema puede ejemplificarse así: un individuo de 20 años que abandonó el sistema educativo, trabaja, se fue de la casa de sus padres y tiene un hogar con su pareja y el hijo de ambos, ¿debería ser llamado “joven”? “No”, es la respuesta si sólo se piensa en la moratoria social. La moratoria biológica, entonces, nos plantea el problema de la contradicción: hay jóvenes que no son jóvenes. Pero no es una contradicción accidental sino una poderosamente productiva, ya que es

precisamente esa contradicción la que permite cambiar la afirmación y decir: hay jóvenes que no son jóvenes, *pero deberían serlo*. Son jóvenes, pero algo les impide serlo plenamente, y eso los perjudica, compromete su futuro y el desarrollo del país, y por lo tanto se debe hacer algo al respecto.

El problema que aborda esta sociología, entonces, es el de aquellos jóvenes que cuentan con moratoria biológica pero no social, ya que entiende que esa situación es prácticamente una garantía de vulnerabilidad. “Vulnerabilidad” y no “pobreza”: a fines de los '90 el concepto de “pobreza” fue abandonado por distintos organismos internacionales que entendían que con él se homogeneizaban situaciones diferentes y se oscurecían las verdaderas causas de las malas situaciones en que vivían algunos sectores de la población, al tiempo que se trazaban líneas demarcatorias demasiado rígidas. A su vez, el concepto de pobreza convertía a los pobres en víctimas y, por lo tanto, los alienaba de la búsqueda de soluciones para sus propios problemas: se les destinaban programas y políticas, pero no se escuchaba sus voces a la hora de diseñarlos. Con el concepto de “vulnerabilidad” se pretende revertir esa situación: permite identificar distintas situaciones y hacer partícipes a los vulnerables del mejoramiento de su propia situación (Moser, 1998; Serna, 2012). Ocuparse de los jóvenes vulnerables, entonces, es parte de una política más general centrada en toda la población vulnerable, aunque no por eso dejen los jóvenes de tener especificidades.

Participación, reconocimiento de la heterogeneidad y enfoque de derechos: esas son las características clave del nuevo paradigma. Son, también, características clave del enfoque avanzado en políticas de juventud. La participación es uno de los principales méritos del Plan Nacional de Juventudes y la heterogeneidad es lo que busca respetar la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Esto no es casual: la homogeneización e indiferenciación es una de las críticas más tempranas y contundentes que la sociología de las transiciones recibe y de que intenta hacerse cargo (Filardo, 2010).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de la existencia de “distintas juventudes” (Filardo, 2010), la juventud no deja de volver a ser unificada, reunida en torno a un elemento común: su posición respecto a la educación, esa educación que funciona como sinónimo de capital humano y que si bien no es la única variable explicativa del desempeño en el mercado laboral, sí sería la principal. Todos los jóvenes, sin importar su clase de origen, se hermanan en su necesidad de acumular ese capital. De hecho, al rastrear los orígenes del enfoque adultocéntrico Krauskopf remarca la “importancia” que el Banco Mundial le otorga a “incrementar la inversión en el capital humano de las personas jóvenes para contribuir a la emergencia de destrezas y capacidades que les permitan actuar de formas nuevas” (Krauskopf, 1998, 122).

Algo similar sucede con el *sujeto de la participación*: se reconoce la diversidad de los jóvenes, se

acepta incorporar sus intereses, pero en última instancia se sigue tratando de *jóvenes*, homogeneizables a pesar de su infinita diversidad en función de su necesidad de educación y formación para la adultez. Veremos esto con más detalle en el capítulo 4.

Por esas razones sostengo, como decía antes, que la relación entre ambos enfoques es de sucesión más que de ruptura o superación (aunque sin duda hay contradicciones y rupturas). No se trata de que ambos enfoques sean *lo mismo*. Existen sin duda diferencias sustantivas: el reconocimiento de un grupo de individuos como sujetos de derechos y su inclusión como voces relevantes a la hora de diseñar las políticas de las que serán beneficiarios es algo muy valioso. No es el Banco Mundial la única influencia sobre el enfoque avanzado: el “enfoque de derechos” también ha jugado un papel destacado (Krauskopf, 2000, 17). Sin embargo, creo que el papel de la educación es suficientemente semejante como para analizar ambos enfoques como si fueran uno sólo.

En línea con la nueva lógica estos estudios sobre juventud buscan identificar distintas situaciones de vulnerabilidad y, sobre todo, distintas causas de la vulnerabilidad. Y sin embargo, la causa de la vulnerabilidad no deja de ser siempre la misma: abandonar demasiado pronto el sistema educativo, el lugar de acumulación de capital humano por excelencia. “La situación deseable es que los más jóvenes se dediquen a estudiar y luego se inserten al mercado laboral en empleos de calidad” (Calvo et al., 2014). De ahí que esta sociología de la juventud esté tan cerca de una sociología de la educación (Fernández, 2010). A largo plazo “Vulnerabilidad” es, entonces, insuficiente capital humano incorporado. Katzman, por ejemplo, al realizar una “Clasificación tentativa de tipos de vulnerabilidad”, incluye indiferenciadamente a “los jóvenes que 'están en carrera', esto es, aquellos que tienen la posibilidad de adquirir los activos que los habilitan para aprovechar los nuevos canales de movilidad e integración” (Katzman, 1999): serán vulnerables hasta que adquieran esos activos. Por lo tanto, la investigación de las causas de la vulnerabilidad es la investigación de las causas de la deserción temprana del sistema educativo. En términos de trayectorias vitales, esto significa que a pesar de la pluralidad de trayectorias empíricas es posible identificar un conjunto dicotómico de trayectorias: por un lado una virtuosa, que permite la incorporación del capital humano suficiente, y por otro lado todas las demás.

Filgueira y Fuentes clasifican las posiciones posibles respecto al sistema educativo y al mercado de trabajo cruzando dos variables dicotómicas: trabaja/no trabaja, estudia/no estudia. A cada cruce corresponde un nombre: “Adolescente” (no trabaja, estudia), “En transición” (trabaja, estudia), “Adulto (trabaja, no estudia), “Aislado” (no trabaja, no estudia). La trayectoria virtuosa consiste en mantenerse como adolescente hasta una edad relativamente avanzada (después de los 20), ingresar paulatinamente al mercado de trabajo, pasar unos años en transición y finalmente incorporarse plenamente como adulto al abandonar el sistema educativo, idealmente con el nivel terciario

completo. Esta trayectoria se completa con una postergación relativa de los hitos de pasajes en la dimensión familiar: emancipación tardía, hijos a una edad avanzada, etc. Prácticamente cualquier trayectoria que se aparte de esta asegura la vulnerabilidad (Filgueira y Fuentes, 1998)

Ahora bien, así definidas se trata de trayectorias estrictamente teóricas; empíricamente existen en Uruguay una serie de trayectorias bien definidas. Filgueira y Fuentes encuentran que las dimensiones más relevantes para identificar estas trayectorias son el género y el nivel educativo del joven, dimensiones que a su vez se vinculan entre sí. En el caso de los hombres, los jóvenes de nivel educativo bajo (hasta ciclo básico de educación media completo) asumen tempranamente posiciones “adultas” tanto en la esfera pública (salida del sistema educativo e ingreso al mercado laboral) como en la privada (emancipación y formación de una familia). A su vez, los procesos en estas dos esferas se dan de forma desintegrada. Por el contrario, los jóvenes de nivel educativo alto (más allá del ciclo básico de educación media) no sólo retrasan la asunción de posiciones adultas en la esfera pública, sino que su evolución en la esfera privada está más integrada con la pública. En cuanto a las mujeres, las de nivel educativo bajo siguen una trayectoria “tradicional”, es decir, salida de las esferas públicas y asunción de un papel privado (ama de casa que no estudia ni trabaja), mientras que entre las de nivel educativo alto, si bien asumen más temprano que los hombres los roles adultos en la esfera privada, no por eso abandonan por completo el mercado de trabajo (Filgueira y Fuentes, 1998). Es decir: la trayectoria virtuosa es la trayectoria de los jóvenes, principalmente varones, de nivel socioeconómico medio y, sobre todo, alto.

Casi toda la verdad de esta sociología de la juventud, las generaciones y las transiciones se juega en ese vínculo entre trayectoria teórica y empírica, por lo que es necesario detenerse un poco y examinarlo con detalle. La dirección de la relación es sumamente significativa: se define teóricamente una determinada trayectoria como virtuosa, pero resulta que esa trayectoria coincide con la experiencia vital de las clases sociales dominantes. Lo que esta separación entre trayectoria teórica y trayectorias empíricas permite es desproblematizar el que los jóvenes de clase dominante sigan la trayectoria virtuosa: a fin de cuentas ¿por qué no habrían de hacerlo? De esa manera el problema pasa a estar exclusivamente entre aquellos jóvenes que siguen trayectorias diferentes. Por lo tanto, el único objeto de estudio válido –o, mejor aún, el único que tiene sentido– es las causas que llevan a estos jóvenes a seguir esas trayectorias vulnerables.

La primera gran causa identificada es económica. Los jóvenes de menores ingresos necesitan entrar al mercado de trabajo a edades tempranas; los empuja a eso la propia insuficiencia de ingresos de su hogar de origen. Es, en este caso, la incompatibilidad entre mercado de trabajo y sistema educativo lo que los hace abandonar este último. Las soluciones propuestas están destinadas a facilitar la compatibilidad entre ambos mundos: transferencias monetarias destinadas a mantener a estos

jóvenes en el sistema educativo (i.e.: *Compromiso Educativo*) y políticas de compatibilización entre ambos mundos (i.e.: la ley 19.133 de *Fomento del Empleo Juvenil*, el programa *Yo estudio y trabajo* o distintas políticas que despliega la Universidad de la República, como el dictado de cursos nocturnos).

La otra gran causa de la deserción estudiantil es el sistema educativo mismo. El diagnóstico de la crisis educativa no es nada novedoso. El sistema educativo efectivamente atraviesa una serie de problemas endémicos, fundamentalmente altas tasas de deserción y bajos niveles de aprendizaje (especialmente entre los jóvenes provenientes de hogares de menores ingresos) (De Armas y Retamoso, 2010). En su encarnación actual esta crisis ha sido diagnosticada por la propia sociología (Garcé y De Armas, 2004), y en el centro del actual diagnóstico está el concepto de “desafiliación”. Opuesto a “deserción”, un concepto incómodo “extrapolado del lenguaje militar y penal” (Fernández, 2010, 14), el concepto de desafiliación está directamente vinculado con la sociología de las generaciones y el estudio de trayectorias vitales: es el nombre que se da a una trayectoria educativa tempranamente truncada (Fernández, 2010, 18).

“Definimos a la *desafiliación educativa* como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela⁸” (Fernández, 2010, 19).

Mientras el más tradicional conceptos de “deserción” pone la carga de la prueba en las elecciones del alumno, el concepto de desafiliación permite poner la mira también en el centro educativo (sin hacerlo de forma exclusiva, como con el concepto de “expulsión”).

El concepto de *desafiliación*, por cierto, no llega solo. No lo acompañan únicamente los *cursos de vida*, sino también el *rechazo a la repetición* como mecanismo pedagógico, la confianza en las *evaluaciones estandarizadas* como herramienta para llevar adelante una política educativa, y la necesidad de organizar una *educación por competencias* como forma de preparar a los estudiantes para las nuevas exigencias del mercado laboral (Fernández, 2010).

Ahora bien, aunque se reconocen factores económicos e institucionales que explican la deserción educativa, el listado no termina ahí. Pongamos por caso una joven proveniente de un hogar pobre, madre adolescente, que abandona el sistema educativo, no se inserta en el mercado de trabajo, vive con su pareja en la casa de sus padres y no asume ninguna función pública. ¿Cómo se explica esta situación desde este discurso? Existen, sin duda, limitaciones económicas. Existen también, seguramente, barreras impuestas por el propio sistema educativo. Y sin embargo, la cosa no se agota

8 En cursiva en el original

allí. Existe aún una tercera razón, de alguna manera más profunda que esas dos. Pero para comprenderla debemos apartarnos del cuerpo central de esta sociología de la juventud y volver al objeto que dio inicio a este problema: el joven que no estudia ni trabaja.

Los perdedores de siempre

La procedencia de los jóvenes que no estudian ni trabajan es esta sociología de la juventud y las generaciones que venimos analizando. Su emergencia⁹ puede encontrarse en el trabajo de Carlos Filgueira y Álvaro Fuentes de 1998: no son otra cosa que esos “Aislados” que no asisten al sistema educativo ni están en el mercado laboral. En términos de perspectivas futuras la situación de estos jóvenes aparece especialmente comprometida. Pero, ¿cómo se explica su situación?

En esa primera emergencia estos jóvenes aparecen homogeneizados e indiferenciados bajo el rótulo “Aislados”: Filgueira y Fuentes no explicitan qué es lo que entienden por “trabajar” o “estudiar”, ni teórica ni operativamente. No es posible, por lo tanto, saber cuál es exactamente la situación de esos jóvenes de los que hablan. Esa situación tendría pronta solución. Los estudios que abordan el tema distinguen habitualmente tres grupos diferentes (con estos nombres): 1) jóvenes que no estudian ni trabajan pero buscan trabajo, 2) jóvenes que no estudian, no trabajan ni buscan trabajo, pero se ocupan de las tareas del hogar (“jóvenes del hogar” (Filardo et al., 2010)), y 3) jóvenes que no estudian, no trabajan, no buscan trabajo y no realizan las tareas del hogar. El primer caso se compone básicamente de jóvenes de hogares de ingresos bajos y medio-bajos, es decir, de clase trabajadora, que participan sin suerte del mercado laboral: son *desempleados*. En el segundo grupo emerge con fuerza la cuestión de género: se trata básicamente de mujeres jóvenes provenientes de hogares de ingresos bajos, frecuentemente con hijos, que se retraen de la “esfera pública” (es decir, la educación y el trabajo) y se ocupan de tareas del hogar, entre ellas cuidar a los niños¹⁰. Finalmente, el tercer grupo es el de los jóvenes que no estudian ni trabajan propiamente dichos. Se distinguen estas tres situaciones, y ninguna más.

Dando aparentemente la razón a quienes circunscriben el problema de los “nini” a los jóvenes pobres, se trata aquí mayoritariamente de jóvenes pertenecientes a hogares de bajos ingresos, con necesidades básicas insatisfechas, en general de barrios segregados y marginales, con padres con bajo nivel educativo, etc. No son, por cierto, los únicos: hay también Aislados en hogares de altos ingresos. Sin embargo el número de jóvenes que no estudian ni trabajan propiamente dichos “tiende a concentrarse en los hogares más pobres” (Errandonea et al., 2014). La pregunta, entonces, muta en

9 Michel Foucault propone sustituir la búsqueda metafísica de los orígenes –una esencia eterna siempre actualizada en formas empíricas que traicionan su verdad última– por la búsqueda genealógica de las emergencias y las procedencias, siempre empíricas y contingentes. (Foucault, M. *Microfísica del poder*. (1980.) Madrid: La Piqueta.

10 Hay un claro sesgo de género en no considerar las tareas del hogar como trabajo. Véase Aguirre, R. (editora). *Las bases invisibles del bienestar social. El trabajo no remunerado en Uruguay*. (2009.) Montevideo: Unifem.

la siguiente: ¿es el problema de los jóvenes que no estudian ni trabajan propiamente dichos radicalmente otro que el de los jóvenes desempleados pertenecientes a hogares vulnerables? ¿Existe una frontera radical entre unos y otros?

Cierto debate que tuvo lugar entre la izquierda latinoamericana a fines de los años 60 puede dar contexto a esta pregunta. Históricamente entre la izquierda se había entendido que las masas pobres y desposeídas del continente componían un Ejército Industrial de Reserva, es decir, una reserva de mano de obra barata mantenida en un desempleo estructural con el fin de ejercer una presión a la baja sobre los salarios. Sin embargo en 1969 José Nun, politólogo argentino, propone una tesis diferente. Los procesos de exclusión en el continente han sido tales, dice, que las grandes masas desposeídas ya ni siquiera funcionan como Ejército Industrial de Reserva: no pueden hacerlo porque sencillamente le son completamente inútiles a la producción (Nun, 1969). El modelo económico no tiene ningún uso para ellos, por lo que ni siquiera puede usarlos para presionar los salarios a la baja. Nun admite que en el mercado de trabajo latinoamericano, un mercado dual dividido entre una economía formal y otra informal, muchas de esas personas podrían ser en realidad Ejército Industrial de Reserva de la economía informal, que en sí misma tiene muchos vínculos con la economía formal (por ejemplo, tercerizando servicios para las empresas transnacionales). Pero incluso con esa salvedad sostiene que existen grupos que ni siquiera pueden ser absorbidos por ese mercado informal. Propone para ellos el nombre “masa marginal”. Esta tesis fue discutida, entre otros, por Fernando Henrique Cardoso, quien insistió con la utilidad del concepto de Ejército Industrial de Reserva. Sin embargo, 30 años después, pasada la neoliberalísima década de los '90, Nun entendía que la historia le había dado la razón a su interpretación (Nun, 1999).

Lo que la tesis de la masa marginal implica es que existe una fractura radical entre los sectores de la clase trabajadora, incluso los más vulnerables, y la población excluida, los marginales, los pobres o como se los quiera llamar. Al contrario de la tesis del Ejército Industrial de Reserva, que propone una continuidad entre unos y otros que implica que esos marginales no son otra cosa que clase trabajadora, la tesis de la masa marginal afirma que realmente existen fronteras, que se trata de dos grupos diferentes. Planteado en esos términos, la pregunta que me hago ahora es: ¿qué son estos jóvenes vulnerables? ¿Masa marginal o Ejército Industrial de Reserva? ¿Tienen algún lugar en la producción, formal o informal, aunque sólo sea como presión? ¿Cuál es su relación con los otros jóvenes, los de clase trabajadora, de hogares de bajos ingresos pero que sin embargo están insertos – mejor o peor– en estructuras y trayectorias sociales: de continuidad o de ruptura?

Por cierto, la pregunta no se restringe a los jóvenes: se extiende a todos los integrantes de los hogares vulnerables y excluidos. La cuestión es bastante general: ¿existe una relación de ruptura

social entre los segmentos más desfavorecidos de la clase trabajadora y los sectores excluidos?

La respuesta dada parecería ser “sí”. Como decía más arriba, a partir de 2013 el gobierno eleva al rango de problema nacional la existencia de un “núcleo duro de la pobreza”, ese 5% de la población que luego de 8 años de gobierno progresista se sigue encontrando en una situación de pobreza extrema. Según la narración del propio gobierno esta población no logró beneficiarse del crecimiento económico general ni pudo ser alcanzada por las políticas sociales desplegadas en esos dos períodos de gobierno – las dos fuentes de bienestar identificadas en este relato (Poder Ejecutivo, 2013). El gobierno entiende que la de esta población es una problemática distinta que la del resto de la población vulnerable, y despliega por tanto una batería de medidas específicas. La más importante de ellas es el *Plan 7 Zonas*, un mecanismo de coordinación interinstitucional que busca concentrar distintos programas desde una perspectiva territorial. El *7 Zonas* incluye tres “programas prioritarios” que, si bien son preexistentes, cobran protagonismo dentro de esta estrategia: *Uruguay Crece Contigo*, *Cercanías* y *Jóvenes en Red*, destinado específicamente a los jóvenes que no estudian ni trabajan provenientes de hogares pobres.

Hay buenas razones para creer que la respuesta afirmativa del gobierno es acertada: concentración de la pobreza extrema, segregación residencial, mayores tasas de desempleo, bajos niveles educativos, etc. Pero, ¿basta con ellas para sostener la existencia de una frontera? ¿Y de existir, dónde habría que trazarla? El caso de los jóvenes que no estudian ni trabajan “propriadamente dichos” puede aclarar un poco la cuestión.

Como vimos, estos jóvenes “proceden” de la sociología de la juventud, de la que “emergen” con el nombre de “Aislados”. En su versión más sencilla surgen del estudio de las transiciones y las trayectorias de vida como un cruce posible entre la categoría “no estudia” y la categoría “no trabaja”. Sin embargo, su aparición es problemática. Si bien la categoría está prevista lógicamente, para la teoría debería ser un casillero empíricamente vacío. Y es que para una sociología que estudia las transiciones de la adolescencia a la adultez el caso del Aislado aparece como un sinsentido: no la ve como una trayectoria en particular, sino como la ruptura de toda trayectoria.

Lo cierto es que a pesar de que se estudien distintas trayectorias reales, no existe sino una única trayectoria: la que lleva de las posiciones privadas-adolescentes a las públicas-adultas. El camino virtuoso no es más que la mejor manera de realizar esa trayectoria. Dada la existencia de ese camino virtuoso el problema es explicar la ocurrencia de trayectorias que se apartan de la virtuosa, y para eso se admite una serie de factores que apartan al joven de ella. Pero en cualquier caso, la trayectoria se da. A la luz de esta teoría la adopción temprana de posiciones adultas aparece como inconveniente pero comprensible. El retraimiento de toda posición, por el contrario, aparece como profundamente irracional.

Pero este es precisamente el caso del Aislado. Un Aislado es alguien que se apartó de esa única trayectoria posible, y de esa manera pone en jaque la racionalidad más fundamental de esta teoría. De ahí que en el análisis de los jóvenes que no estudian ni trabajan sea tan importante la diferenciación de los jóvenes desempleados: su transición es dificultosa, pero siguen en camino. Dentro de un esquema de ciencia normal el joven que no estudia ni trabaja es, más que un enigma, una anomalía (Kuhn, 1962).

Desde el punto de vista de la investigación el problema aquí es cómo explicar esta situación. No es que causas como la situación económica o el funcionamiento del sistema educativo desaparezcan, pero resultan insuficientes: jóvenes en similares posiciones objetivas pueden acabar o no como Aislados. Y para explicar esas diferencias se apela a una nueva causa: los valores o “pautas culturales”. Se trata de sistemas de representaciones, creencias, mundos de vida, racionalidades, etc., que guían el comportamiento de las personas y que, por lo tanto, permiten explicarlo. “Factores culturales” son usados con frecuencia para explicar distintas situaciones. Por ejemplo, se entiende que detrás de la diferencia de trayectorias entre jóvenes de nivel educativo alto y bajo operan distintas racionalidades que determinan una u otra estrategia. Aparecen también como culpables de deserciones tempranas. Se usan, además, para explicar la situación de las jóvenes de hogares pobres que se dedican a los quehaceres del hogar: la explicación estaría en la prevalencia entre los sectores más pobres de una pauta familiar tradicional de tipo *bread-winner*, en la que el hombre sale a trabajar y la mujer se queda en el hogar. El problema, entonces, sería la existencia de pautas de valores que condenan a ciertos grupos e individuos a trayectorias vulnerables y subalternas, sin perspectiva alguna de salir de la pobreza.

El problema, entonces, es explicar cómo se adquieren los valores, y para eso este discurso apela a una teoría de la identificación de orientación conductista (Chertok, 2000) que entiende que los comportamientos pueden ser (al menos parcialmente) explicados a partir de las personas a quienes los individuos observan e imitan: es al intentar replicar la conducta que los individuos adquieren sus propias orientaciones hacia la acción. De ahí que esta teoría dé particular importancia a los referentes, los *role models*. Por ejemplo, Federico Rodríguez, Diego Hernández y Gabriel Corbo, en un trabajo publicado en un libro del Banco Mundial, estudian a los jóvenes que no estudian ni trabajan prestando particular atención a la dimensión territorial. Para esto establecen una tipología de barrios en función de la composición de la población en términos de nivel socioeconómico. Establecen tres categorías: “Medio y alto”, “Bajo heterogéneo” y “Bajo homogéneo”. Un barrio “Bajo homogéneo” es un barrio donde la población es homogéneamente pobre. No debería sorprendernos que sea en esos barrios donde encuentren una mayor concentración, tanto absoluta como relativa, de jóvenes que no estudian ni trabajan. La explicación dada es que en esos barrios

los jóvenes no tendrían referentes exitosos a los que imitar, de los cuales adquirir las pautas culturales que les ayudarían a salir de la situación de pobreza (Rodríguez et al., 2013). Algo similar planteaba Rama en su informe de 1992, *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?*, cuando mostraba que el principal factor explicativo en la producción de mutantes (jóvenes provenientes de hogares de bajo nivel educativo que sin embargo lograban éxito escolar) era el compromiso de la familia con los valores escolares. La solución, entonces, además de ayudarles con los factores externos, es cambiar las pautas de valores de esos jóvenes. No sólo darles oportunidades, sino darles la oportunidad de aprovechar las oportunidades.

Ahora bien, ¿cuáles son exactamente esos valores? No es posible, por supuesto, hacer una lista taxativa. Sin embargo una revisión de la literatura da un panorama: la importancia de los valores familiares y los efectos negativos (en términos de acumulación de capital humano) que tienen las familias extendidas o desestructuradas (Filgueira, 2001); la identificación de la familia con los valores de la escuela, expresada en el efecto positivo que tiene el acompañamiento de los padres al momento de hacer los deberes de los hijos (Rama, 1992); “orientaciones valorativas vinculadas a la disciplina, a la asociación entre esfuerzo y logro”, y fundamentalmente, “a la disposición a diferir gratificaciones inmediatas en beneficio de inversiones que mejoran las probabilidades de un mayor y más estable bienestar futuro” (Katzman, 1999, 32). En definitiva, los valores positivos con los que los jóvenes vulnerables deberían identificarse no son otros que los valores propuestos por el dominante, lo que en ocasiones se llaman “valores de clase media” (Barbero, 2015) Por el contrario, Rodríguez et al. entienden que las pautas valorativas surgidas de la interacción que se da en barrios de nivel socioeconómico homogéneamente bajo, es decir, de las interacciones de los pobres entre sí (sin precisar cuáles son esas pautas) son problemáticas. Se trata, entonces, de lograr que los jóvenes pobres se identifiquen con estos supuestos referentes de clase media en lugar de con sus pares.

¿Y por qué deberían hacerlo? Porque les conviene. Implícitamente, esa es la respuesta que se da cada vez que se marca la frontera de la integración en los valores: quienes los compartan estarán “incluidos”, con todas las ventajas que eso conlleva. Pero es también una respuesta que Katzman da explícitamente: la disciplina, la asociación entre esfuerzo y logro y la disposición a la gratificación diferida forman parte de la definición de “capital humano” (Katzman, 1999, 32). Aceptar los valores, es decir, las reglas del juego, es algo que los pobres deben hacer *por su propia conveniencia*. Toda esta sociología de la juventud converge en afirmar precisamente eso.

Parecería, a fin de cuentas, que la frontera existe y está dibujada a la altura de los valores. Y sin embargo hay buenas razones para sospechar de la existencia misma de esa frontera. Si fue necesario recurrir a los valores y la cultura para explicar las trayectorias seguidas por estos jóvenes fue porque

los otros factores no fueron suficiente para discriminar los casos: jóvenes en situaciones similares tomaron caminos diferentes. Pero hay otro problema, uno vinculado directamente con la estimación de los jóvenes que no estudian ni trabajan: en cuanto se los mide parecen escurrirse como arena entre las manos. El *Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad del Uruguay*, en base al censo 2011, estima el total de jóvenes que no estudian ni trabajan en 136.354: 17,5% de las personas de entre 14 y 29 años. Sin embargo, ese total no reconoce diferencias internas. No diferencia, por ejemplo, a los 37.855 jóvenes que buscan trabajo y no lo encuentran. Cuando se afina la medición y se pretende incluir tan sólo a los jóvenes que no estudian ni trabajan propiamente dichos el número se reduce considerablemente: 30.075 “Inactivos que no realizan tareas del hogar”, apenas el 4% de las personas en ese tramo etario (Calvo et al., 2014).

Pero incluso esa estimación resulta ser incierta: el “joven que no estudia ni trabaja propiamente dicho” no es sino una categoría residual, construida en base a lo que no es (INJU, 2012). Dentro de esa categoría existe una miríada de situaciones que no están siendo diferenciadas: jóvenes discapacitados, participantes en programas de empleo, asistentes de actividades de educación informal, beneficiarios de políticas sociales, ocupados en actividades informales o incluso ilegales. Quitando tan sólo a los discapacitados severos la cantidad se reduce a 28.557¹¹. Rodríguez et al. se lanzan a la identificación de distintas situaciones dentro de la vulnerabilidad y estudian a estos jóvenes en base a variables como el sexo, la edad y el lugar de residencia, y así encuentran un grupo muy especialmente vulnerable: los adolescentes varones de entre 15 y 19 años residentes en barrios de nivel “Bajo homogéneo” de Montevideo. Pero en este grupo no hay más de unas 7.000 personas. Estas complicaciones empíricas no son en absoluto independientes de las complicaciones teóricas de la categoría. Como decía más arriba, los trabajos que estudian a los jóvenes que no estudian ni trabajan distinguen entre tres grupos: jóvenes desempleados, jóvenes que se dedican a las tareas del hogar (típicamente mujeres) y jóvenes que no estudian ni trabajan propiamente dichos. La crítica a la inclusión de estas mujeres jóvenes dentro de esta categoría le corresponde al feminismo: el problema está en el sesgo masculinista de los sistemas estadísticos, que equiparan “trabajo” a “empleo” y de esa manera invisibilizan y desvalorizan el trabajo realizado por estas mujeres, tan valioso, necesario y obligatorio como el que realizan sus contrapartes masculinas (Aguirre, 2009). La situación de los jóvenes desempleados y los que no estudian ni trabajan propiamente dichos, sin embargo, no es tan sencilla.

“Joven que no estudia ni trabaja”: dado ese nombre, ¿en qué se diferencian los que buscan trabajo de los que no lo hacen? El adjetivo “propiamente dichos” no resuelve la cuestión, especialmente considerando lo difícil que resulta diferenciar a unos y otros dadas las formas en que se construyen

11 Estimación propia en base al Censo 2011

las estadísticas (Rama, 1989). No sólo porque el estigma de ser un “nini” puede llevar a un joven a responder que ha buscado trabajo aunque no lo haya hecho, sino fundamentalmente porque las experiencias reales de muchos de estos jóvenes demuestran ser demasiado complicadas para las estadísticas:

“Sobran ejemplos en los relatos de los jóvenes entrevistados, tipificados por el estado bajo el rótulo de *no estudia ni trabaja*, que cuestionan el concepto con sus experiencias. Y es que la mayoría de ellos desempeña múltiples actividades, de forma remunerada y no remunerada, en forma rotativa y hasta simultánea, para lograr cierta estabilidad económica. En este sentido, más que la condición estática (y negativa) de no estudiar ni trabajar, la característica más visible es la falta de estabilidad” (Rivero, 2015, 5)

Las fronteras, incluso estadísticas, entre el “nini” y el joven desocupado son apenas marcas borrosas. Y sin embargo toda esta formación discursiva siente la necesidad de diferenciarlos, aún cuando hacerlo sea tan arduo e incierto. Como acabamos de ver, la diferencia se encontraría a nivel de las pautas culturales y los valores: es la voluntad de buscar trabajo, aún cuando no se lo encuentre, lo que permite que un joven salga de esa categoría de exclusión extrema. La voluntad, mucho más que el estudio y el trabajo en sí mismos. Lo que esto significa es que “no estudiar ni trabajar” no significa, sin más, *no estudiar ni trabajar*. Es posible que un joven no sea un joven que no estudia ni trabaja a pesar de ser un joven que no estudia ni trabaja. Lo que estamos viendo aquí es que el joven que no estudia ni trabaja no es el joven que no estudia ni trabaja. Hay en la definición algo de menos y algo de más: algo de menos porque no basta con el nombre para decir todo lo que quiere decirse; algo de más porque al decir el nombre se está diciendo más de lo que parece. “No estudia ni trabaja” funciona más bien como sinécdoque de exclusión social. “Joven que no estudia ni trabaja” significa, en realidad, “joven excluido”.

Pero si “joven que no estudia ni trabaja” significa realmente “joven excluido”, ¿por qué llamarle “joven que no estudia ni trabaja”? Evidentemente, porque lo que se está plantando es una asociación entre “estudio y/o trabajo” e “integración social”. El significante “inclusión” suele tener un significado inequívoco en estos textos: significa asistir al sistema educativo, participar del mercado laboral o de otras instituciones sociales. Sin embargo, como acabamos de ver, es posible no estar en el último círculo de la exclusión a pesar de no estudiar ni trabajar. Lo que eso significa es que “estudiar y trabajar” no significa sin más *estudiar y trabajar*. “Estudiar y/o trabajar” forman parte de una operación metonímica mediante la cual esos significantes toman el lugar del significante “inclusión” que es, por lo tanto, un significante un poco más complejo de lo que parece a primera vista. Sin dejar de significar una participación concreta en instituciones concretas, “inclusión” también significa algo más: la conformidad con determinados valores o pautas culturales, que no son sino aquellos propuestos/impuestos por las políticas públicas que apuntan a la inclusión. Es

decir, “inclusión” no es sino la aceptación de una heteronomía.

La situación de exclusión (y su contrapartida, la voluntad/necesidad de inclusión) parece ser razón suficiente para que los jóvenes pobres que no estudian ni trabajan se conviertan en prioridad gubernamental. Esta prioridad es presentada como una cuestión tanto de derechos humanos¹² como de desarrollo nacional: “La relevancia de la atención a este grupo surge de considerar justamente uno de los puntos de partida con que se aborda el análisis general del documento: lo relativo tanto a la situación y perspectiva en términos de bienestar presente y futuro de los jóvenes y el desarrollo productivo del país” (Lijtenstein y Brunini, 2011, 25). Ese punto de partida es la convicción de que “Es relevante considerar los diferentes aspectos involucrados en el vínculo 'jóvenes-empleo' desde dos perspectivas: por una parte, lo que implica en términos del bienestar presente y futuro de los/las jóvenes a partir de mejorar sus logros en términos de inserciones laborales más satisfactorias. Por otro lado, resulta clave observar las implicancias que para las capacidades de desarrollo productivo del país poseen las trayectorias que se desarrollan especialmente en esta etapa vital” (Lijtenstein y Brunini, 2011, 3).

En distintas formulaciones, estas dos cuestiones (derechos/bienestar/inclusión/desarrollo personal – capital humano/crecimiento/inversión/desarrollo productivo) parecerían agotar el conjunto de razones para preocuparse por el joven que no estudia ni trabaja. Es decir, no hay razón alguna para creer que quienes sostienen estos discursos tengan otros motivos en mente, oscuros u ocultos. Y sin embargo ¿se agota en este discurso y en estas preocupaciones la arqueología del joven que no estudia ni trabaja?

Como decía más arriba, *Jred*, “programa prioritario” destinado a trabajar en pos de la inclusión de los jóvenes que no estudian ni trabajan, forma parte del *Plan 7 Zonas*, un proyecto de coordinación interinstitucional que apunta a concentrar los esfuerzos de distintas políticas en algunos barrios particularmente pobres del país, con una mirada fuertemente territorial. Lo que no mencioné es que el *7 Zonas* se presenta a sí mismo como la “puesta en territorio” de otro proyecto, uno que a priori parecería lejano a los cometidos del *7 Zonas*: la *Estrategia por la vida y la convivencia*, el principal lineamiento del gobierno de José Mujica para combatir la inseguridad. Ahora bien, la cuestión de la inseguridad (o la violencia, o la policía) no aparece en el documento base del *7 Zonas* ni en ninguno de los documentos de las políticas públicas que lo componen. ¿Cómo explicar, entonces, que el plan del cual el joven que no estudia ni trabaja forma parte como pieza fundamental sea, en realidad, un plan de lucha contra la inseguridad? ¿Cuál es el vínculo entre el “nini” y la inseguridad? Eso es lo que debemos responder a continuación.

12 Por ejemplo, el objetivo general de *Jóvenes en Red* es "Promover el ejercicio de derechos de los adolescentes y jóvenes de 14 a 24 años, desvinculados del sistema educativo y del mercado formal de empleo desde un abordaje integral, territorial y en comunidad."

SEGURIDAD Y CONVIVENCIA

En junio de 2012 el Gabinete de Seguridad creado por el presidente José Mujica publica un documento llamado *Estrategia por la vida y la convivencia* (en adelante “la *Estrategia*”). 3 años antes las encuestas de opinión pública confirmaban lo que la oposición venía profetizando (y construyendo) desde tiempo atrás: por primera vez la "inseguridad" era mencionada como la principal preocupación de los uruguayos, por encima de cosas como el empleo, la educación o la salud. Luego de que el primer gobierno del Frente Amplio atravesara distintas etapas en cuanto a su posición respecto a la cuestión de la seguridad, la *Estrategia* confirmaba que el sentir del Estado se alineaba con el de la población: el documento reconoce desde el primer párrafo que "Sin duda que estamos, desde hace varios años ante la emergencia de 'la violencia' como problema prioritario para la población" (Poder Ejecutivo, 2012). Admitido el problema, el resto del documento se dedica a formular un diagnóstico y proponer una solución, solución que discursivamente pasa por aceptar que *inseguridad* es el nombre del problema, pero que *convivencia* y ya no la *seguridad* es el de la solución.

A pesar del protagonismo que la seguridad ha tomado en la vida nacional, su historia no comienza con los gobiernos del Frente Amplio; para comprender la situación actual es necesario retrotraerse en el tiempo. No basta con ir a la primera década de los años 2000, cuando la cuestión de la seguridad ascendía en las encuestas hasta llegar al primer lugar de las preocupaciones de los uruguayos en el año 2009. Ni siquiera es suficiente remontarse hasta los años '90, cuando en el mundo se procesaba un cambio generalizado en las políticas de seguridad y en Uruguay se aprobaba la *Ley de seguridad ciudadana* en 1995. No: para comprender la cuestión de la seguridad es necesario volver (al menos) a los lejanos años '60, a los orígenes de la *Doctrina de la Seguridad Nacional*.

Creada en la Escuela de las Américas, en Estados Unidos, en base a insumos de la *Doctrina de la Contrainsurgencia* desarrollada por los franceses durante la guerra de Argelia (Robin, 2011), exportada luego a todas las dictaduras cívico-militares que asolaron América Latina durante los años 70 y 80, la *Doctrina de la Seguridad Nacional* (en adelante, DSN) funcionó como el soporte ideológico de la represión que estas dictaduras desplegaron en sus respectivos países – y en los demás, gracias al esquema de cooperación represiva conocido como Plan Cóndor. Esta doctrina fue una pieza clave en el ajedrez de la Guerra Fría que tenía en el continente sudamericano algunas de sus piezas, y Uruguay no fue la excepción.

En tanto parte de la lucha hemisférica que Estados Unidos libraba en el continente, la DSN era fuertemente anticomunista. “Comunista” era, a los ojos de esta doctrina y sus defensores, cualquiera

que hablase de cambios estructurales y redistribución de la riqueza. El *comunista* era un “enemigo interno”: un subversivo, encarnación de la traición y la pérdida de la patria que se hallaba bajo amenaza de subversión política. Frente al subversivo, el patriota: enemigos mortales. La sociedad “es construida como integrada por dos grupos: quienes se encuentran consubstanciados con los «valores nacionales» y quienes, haciéndose ecos de planteos «foráneos», se oponen a los mismos y buscan socavarlos” (Martinis, 2012, 94). Entre estos dos grupos no es posible ningún entendimiento; como sucede entre rivales militares, sólo queda el combate y el exterminio (o eventualmente la negociación, la infiltración, la traición, todas las formas tradicionales de relacionamiento militar).

Es decir, la DSN plantea un análisis bipolar de la sociedad. Toda lógica bipolar implica la existencia de un "nosotros" que no puede ser pleno debido a la existencia de un "ellos" que representa la misma imposibilidad de la plenitud de "nosotros". Es la relación más pura de antagonismo: trazada la frontera, a cada lado de ella se crean cadenas equivalenciales que borran todas las diferencias existentes entre quienes constituyen el “nosotros” y entre quienes constituyen el “ellos”. Los distintos participantes pasan a funcionar más como *momentos* que como elementos de esas cadenas; es decir, su identidad sólo está dada por su participación en esa cadena, en esa hegemonía, por su relación con un “significante vacío” que da sentido a toda la cadena significativa (Laclau, 1996).

El análisis bipolar es una mirada fuertemente estructuralista de la sociedad: desde la perspectiva de los rivales los campos opuestos están bien definidos y son perfectamente estables. Establecida una hegemonía, los momentos parecen fundirse en sus cadenas significantes y sus identidades parecen esencias inmutables (Laclau y Mouffe, 1985). Por lo tanto, una práctica hegemónica exitosa definirá *posiciones de sujeto* bien marcadas. El concepto de “posiciones de sujeto” es acuñado por Laclau y Mouffe con el objetivo de superar al “sujeto” cartesiano, único e indiviso, y en su lugar dejar proliferar sujetos “descentrados”, incompletos, con identidades maleables que sólo toman forma por su participación en una formación discursiva-social (Laclau y Mouffe, 1985). “Comunista”, “subversivo”, “patriota”, serán todas *posiciones de sujeto* dentro de la formación discursiva que establece la DSN.

Finalizadas las dictaduras del continente las flamantes democracias de la “tercera ola” se abocarían a desarrollar nuevos sistemas de justicia penal. Y en este proceso sucede que algunas de las temáticas propias de la DSN acaban siendo incorporadas dentro del derecho penal (Zamora, 2006). Al contrario de lo que sucedía con la DSN, cuyo desarrollo está bien documentado, esta incorporación parece haber sido espontánea: a pesar de que esa incorporación se da en distintos países del continente (PNUD, 2009), no existen documentos que muestren algún tipo de coordinación en el desarrollo de este nuevo discurso. Martinis llama a este nuevo discurso

“Discurso de la seguridad ciudadana” en base a la principal expresión de este discurso en Uruguay: la Ley de Seguridad Ciudadana de 1995. Yo, sin embargo, preferiría llamarle *Discurso de la Seguridad Pública* (en adelante, DSP), debido a que este era el nombre usado por muchos de los documentos de este discurso para referirse a sí mismos, y a que la *Seguridad Ciudadana* aparecería como un concepto en sí mismo a partir de un documento del PNUD de 2009 que lo inscribiría dentro de una lógica diferente (como veremos más adelante). A su vez, el uso de la palabra “discurso” en lugar de “doctrina” no es casual: el término “doctrina” tiene un significado específico en el lenguaje militar¹³, que corresponde para la DSN pero no para el DSP.

El elemento clave que la DSN le legaría al DSP es el análisis bipolar de la sociedad; en democracia, igual que en dictadura, seguirían existiendo enemigos mortales. Sin embargo todos los términos de la oposición cambian. En primer lugar, las posiciones de sujeto dentro de la formación discursiva: los enemigos irreconciliables de antaño, "patriotas" y "subversivos", dejan lugar a un nuevo antagonismo. Los patriotas de ayer serían los "ciudadanos" y "trabajadores" de hoy, y su enemigo mortal ya no serían los "subversivos" sino los "delincuentes", que toman la posta como enemigo interno: el DSP establece una “equivalencia entre el guerrillero de antaño y el delincuente de hoy” (Zamora, 2006, 130).

Esta equivalencia, sin embargo, no es sencilla. El psicoanalista Jacques Lacan ayuda a comprender la lógica de la oposición bipolar: el “nosotros” está en busca de la plenitud, la completitud, el bien. Si bien Lacan no habla de “nosotros”, no es difícil extrapolar la lógica con que analiza al Yo. El Yo se encuentra en un estado de completitud, un *Ideal-Ich*, un yo ideal, que viene a ser perturbado por la aparición de un *Ich-Ideal*, un ideal del yo (Lacan, 1975). El ideal del yo, que pertenece al registro de lo simbólico (algo que voy a desarrollar en el siguiente capítulo), plantea la existencia de un phi, un significante que falta y cuya falta impide la completitud. Por lo tanto para estar completos necesitamos librarnos del -phi, de aquello que nos perfora.

El -phi es, inevitablemente, un error: dado que la completitud es imposible, siempre debe existir algún -phi, por lo que el anhelo de alcanzar la completitud al eliminar un -phi en particular está condenado al fracaso. Sin embargo, el -phi debe encarnarse en *algo*. El deseo, que en el psicoanálisis lacaniano *es* la falta, siempre debe encarnarse en alguna demanda puntual, a pesar de que inevitablemente la exceda. En el caso de la oposición bipolar del tipo laclaudiano, el phi es el significante vacío que vuelve equivalentes todos los momentos del “nosotros” y los unifica en una única demanda, mientras que el -phi será el producto de la existencia del “ellos” antagónico. De ahí el anhelo de que la desaparición del “ellos” conlleve la desaparición del -phi, y por lo tanto la

13 Por ejemplo, la OTAN lo define como “Fundamental principles by which the military forces guide their actions in support of objectives. It is authoritative but requires judgement in application” (OTAN, Glossary of terms and definitions, 2014)

plenitud del “nosotros”.

En el pasaje de la DSN al DSP el phi cambia, y por eso cambia la oposición. Para la DSN la incompletitud de los ciudadanos y los patriotas es causada por los subversivos y los comunistas, que impiden la pacífica existencia de la patria. Para el DSP, en cambio, la completitud tendrá un nombre muy preciso: “seguridad”. Y por lo tanto, también lo tendrá el -phi: aquello que impide a los trabajadores y a los ciudadanos ser plenos es la “inseguridad”. Pero el -phi debe necesariamente encarnarse en algo. Y ahí está la diferencia fundamental; mientras que la represión desplegada por la DSN caía fundamentalmente sobre dirigentes de la izquierda política y social, bajo el DSP los reprimidos serán principalmente los jóvenes varones pobres urbanos.

El problema social fundamental para el DSP es la inseguridad, pero no de cualquier tipo: "el problema de la inseguridad queda reducido a los delitos violentos contra la propiedad cometidos por 'jóvenes marginales' en las calles de la ciudad. La triple alianza explicativa entre rapiñas, pasta base y menores infractores coloniza todos los rincones de la 'realidad'" (Paternain, 2012: 9). La criminalización de la juventud, y en particular de la juventud pobre, es algo que no sólo ha estudiado Paternain. Cano, por ejemplo, lo dice sin ambigüedades: "La constatación de base es que asistimos, en Uruguay, a una ofensiva desde varios frentes contra los jóvenes pobres instituidos (política, mediática y policialmente) como amenaza para la sociedad" (Cano, 2012: 1). Viscardi muestra cómo los medios construyen una imagen del niño y el adolescente como victimario y delincuente, y cómo "Un sesgo fundamental se sitúa asociando infancia y adolescencia con peligrosidad" (Viscardi, 2011: 197). "La asociación discursiva entre violencia, niñez y adolescencia en los medios no puede ser negada para pensar los procesos de conformación de nuestra conciencia colectiva y analizar su impacto en las presentaciones sociales relativas a la convivencia, la violencia y la ruptura del orden" (Viscardi & Alonso, 2013: 64).

Si bien la amenaza se concentra en los jóvenes, no son ellos los únicos pobres peligrosos. “La delincuencia será explicada como estrechamente vinculada a los procesos de pobreza y marginalidad, por lo cual este nuevo enemigo interno será rápidamente asociado a la existencia de poblaciones viviendo en situaciones de exclusión social” (Martinis, 2012, 95). El DSP forma una cadena de equivalencias que establece que “delincuente” es igual a “pobre”. El temor al enemigo interno se articula en torno a un antiguo miedo: "el retorno de las clases peligrosas". Estas clases "son identificadas con amplios sectores de la población excluidos de la participación en el mundo del trabajo y de amplios espacios de las relaciones sociales y que son visualizados como una amenaza para el sector integrado de la sociedad" (Martinis, 2012, 161). La temática de las clases peligrosas y su retorno no es sino una forma de culpabilización de los excluidos, que en base a una serie de eventos que efectivamente suceden concentra todas las causas de la inseguridad social en

quienes son las estructurales víctimas de la exclusión.

La pobreza y la exclusión se vincularán con el crimen, pero lo harán en tanto síntomas de la verdadera causa de la delincuencia: la pérdida de valores. La cadena equivalencial tiene un término extra: a “delincuente” y “pobre” se agregará “inculto” o “falta de educación”. “Esta convergencia de sentido se apoya en una infinidad de referencias: crisis de valores, ausencia de límites y remisión a un pasado siempre mejor; naturaleza humana impulsiva y tendencias inexorables; el mundo como un lugar inhabitable; los adolescentes y jóvenes como los principales responsables; la esencialización de los espacios de exclusión y la debilidad de las normas y el Estado” (Paternain, 2012: 10). Se da una moralización de la política en el sentido en que lo describe Chantal Mouffe: no se ven en el otro demandas legítimas, sino que se lo excluye por completo de lo político (Mouffe, 2007). Al mismo tiempo, asociar la delincuencia simultáneamente a la pobreza y a la falta de educación da *deniability*: permite simultáneamente afirmar y negar que todos los pobres son delincuentes. Todos los pobres pueden ser sospechosos de delincuencia independientemente de que hayan cometido o no un crimen. Esta lógica es bien capturada por esa frase con sabor a advertencia: “pobre pero honrado”. La conjunción adversativa “pero” implica precisamente que lo natural a la condición de pobre sería la falta de honra.

La lógica de la inseguridad, entonces, dicta que los criminales, es decir los pobres, son quienes la generan. Y dado lo insostenible e insoportable de esta situación “El grito de guerra se repite una y otra vez: 'algo hay que hacer ya'". ¿Y qué es lo que hay que hacer? "Para estos discursos, la respuesta excluyente se ubicaría en la dimensión policial. Las leyes deberían otorgar el apoyo para esta 'actuación' y las penas tendrían que ser aumentadas” (Paternain, 2012: 9). Es decir, al igual que con la subversión, la solución al problema de la inseguridad es el combate: endurecimiento de penas, fortalecimiento de la policía, aumento de la vigilancia, inflación represiva

Esta forma de control de los pobres se basa en dos elementos clave: el *racismo* y el control de los pobres por los pobres. El “racismo”, en el sentido en que lo plantea Foucault, implica la lectura de diferencias y conflictos sociales en términos de diferencias biológicas de inferioridad y superioridad. Establece, a su vez, una relación biológica entre una y otra “raza” (que poco o nada tienen que ver con rasgos biológicos): “El racismo, en efecto, permitirá establecer una relación entre mi vida y la muerte del otro que no es de tipo guerrero, sino de tipo biológico. (...) La muerte del otro, la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o del inferior) es lo que hará la vida más sana y más pura” (Foucault, 1975, 206). Y por lo tanto “La raza, el racismo, son – en una sociedad de normalización – la condición de la aceptación del homicidio” (Foucault, 1975, 207). El inferior puede –**debe**– ser asesinado.

En cuanto al control de los pobres por los pobres, la aceptación de los propios pobres de esa culpa originaria que sólo puede lavarse (y sólo parcialmente) con honradez funciona precisamente en ese sentido. No es el único mecanismo: la identificación/producción de fronteras entre los propios pobres opera en el mismo sentido. Como tecnología de control esto se hace explícito en la cuestión de los valores: como veíamos, la imitación de referentes barriales en barrios “Bajos homogéneos” (es decir, la identificación de los pobres entre sí) es problemática y debe ser evitada. Este control tiene una expresión institucional bastante perversa: los efectivos policiales, principales agentes de la represión contra los más vulnerables, son reclutados entre la propia población vulnerable (Paternain, 2008, 138).

Hay buenas razones para afirmar, como lo hace Paternain, que este discurso (que él llama “conservador”) ha sido hegemónico en los últimos años. El figurar como la primera preocupación de los uruguayos en las encuestas de opinión pública es sin duda un claro síntoma de esa hegemonía: como Bourdieu se encarga de mostrar con claridad la “opinión pública” no es la mera agregación de opiniones individuales autónomamente creadas sino una construcción social de la que participan los actores políticos, los discursos públicos y las propias empresas encuestadoras (Bourdieu, 1973). Por lo tanto, el ser la principal preocupación de los uruguayos demuestra el éxito hegemónico del DSP (o “discurso conservador”). Este éxito se explica al menos en parte por el papel de los medios de comunicación, a los cuales prácticamente todos los discursos de izquierda están de acuerdo en señalar como responsables (únicos o no) de la creación de la sensación de inseguridad.

Pero la cuestión no se acaba allí. Es probablemente en el ámbito de las políticas donde la hegemonía puede verse con mayor claridad. Dado que la solución principal (y en buena medida privativa) al problema de la inseguridad es el combate, y que bajo la égida del DSP ese combate le corresponde a la policía (al contrario de lo que sucedía con la DSN, donde la principal agencia de seguridad era el ejército), es de esperar un fortalecimiento de las medidas policiales. Esto puede verse, por ejemplo, en la evolución del presupuesto: en los últimos años el presupuesto del Ministerio del Interior creció sostenidamente y pasó de representar el 4,6% del presupuesto total del Estado en 2004 a representar el 6% en 2014. En el período 2005-2014 el incremento presupuestal del Ministerio del Interior representó el 8% de incremento total del presupuesto estatal (le sigue el Ministerio de Desarrollo Social, que al comienzo del período no existía). Respecto al pasaje de responsabilidades de los militares a los policías, en 2008 el presupuesto de Interior fue, por primera vez en la historia, superior al del Ministerio de Defensa (que le sigue en dotación presupuestal y representó el 3,6% del presupuesto estatal en 2014)¹⁴.

14 Estimaciones propias en base a datos de la Contaduría General de la Nación.

A su vez, la relación entre Policía y Ejército no se reduce a una mera sustitución. Desde 2009 distintos sectores de la oposición reclaman la creación de una policía militarizada, y aunque esta propuesta fue derrotada en las urnas, desde 2010 la Guardia Metropolitana, fuerza de choque de la policía montevideana, tomó alcance nacional. Desde su formación ha crecido en presupuesto, cantidad de efectivos, calidad y cantidad de su equipamiento y alcance de su jurisdicción. Con esto parece haber quedado finalmente zanjada una disputa que dividía tanto a izquierda y derecha (mientras que la segunda respalda la medida desde los años '90, el apoyo desde la izquierda creció a medida que distintos sectores, principalmente el Movimiento de Participación Popular, se alineaban con el plan), como a la policía y el ejército: la importancia actual de la Guardia Republicana es vista con mucho recelo por parte de los mandos militares, que perciben en ella una intromisión en competencias y capacidades propias de su fuerza (Acosta, 2015). Esta tendencia, por cierto, no es un localismo oriental: la creación de policías militarizadas con crecientes capacidades de control interno es una tendencia global, apropiada a una época de conflictos post-clausewitzianos en la que la “seguridad interna” tiende a ser tratada cada vez más como parte de la “seguridad externa” (Kreibohm).

Otra expresión de la hegemonía del *Discurso de la Seguridad Pública* y su “guerra al crimen” (Calveiro, 2012) es el aumento de personas privadas de libertad. En Uruguay la cantidad de reclusos cada 100.000 habitantes pasó de 73 en 1989 (Paternain, 2008, 35) a 279 en 2012 (SERPAJ, 2012, 13). En 2014 Uruguay fue el segundo país de América del Sur en cantidad relativa de reclusos: 282 cada 100.000 habitantes, sólo detrás de Brasil, con 301 cada 100.000¹⁵. Esto podría no ser más que el reflejo de un aumento en la cantidad de crímenes, y de hecho el Observatorio de Criminalidad y Violencia del Ministerio del Interior advertía en 2008 que “Parecería, pues, que el incremento de la población carcelaria debe ser atribuido en muy importante medida a un aumento de los delitos denunciados, más que a factores 'extra criminales'” (Paternain, 2008, 38). Sin embargo, existen al menos otros dos factores: “Cambios en la composición del delito”, es decir “el aumento de ciertas variedades de delitos que no admiten ni el procesamiento sin prisión ni la excarcelación bajo libertad provisional” (Paternain, 2008, 39), fundamentalmente las rapiñas; y “Cambios en la composición de los procesados”, es decir “el peso creciente que entre los procesados tienen los reincidentes”: como porcentaje del total de presos, los reincidentes pasaron de representar el 38% en 1989 (Paternain, 2008, 42) al 57,8% en 2012 (SERPAJ, 2012, 115).

Ahora bien, resulta que cosas como la gravedad de los delitos, la posibilidad o no de la libertad provisional, el uso de la prisión preventiva o las políticas de reinserción sí son “factores extra criminales”. “La tendencia al encarcelamiento creciente en la región muestra un recorrido

15 <http://www.prisonstudies.org/world-prison-brief>

relativamente independiente de la criminalidad” dice Calveiro (2012, 181), y parece ser cierto para Uruguay: no independiente, pero sí relativamente independiente. “El aumento de las tasas de encarcelamiento está fuertemente vinculado con las reformas realizadas en los códigos penales durante las últimas décadas, orientadas a reducir la edad penal, incrementar las sanciones –incluso criminalizando la protesta social– y ampliar las causales del encierro preventivo” (Calveiro, 2012, 184). En Uruguay efectivamente han existido aumentos de penas: por ejemplo la ley 17.931 de 2005, que endurece las penas para los procesados por Hurto, la ley 19.007 de 2012, que endurece las penas por narcomenudeo de pasta base, o la ley 19.055 también de 2012, que incorpora agravantes para algunos delitos cometidos por menores de edad. En cuanto al uso del encierro preventivo, en 2012 el 64,4% de los reclusos en Uruguay no tenía condena (SERPAJ, 2012, 186). Finalmente, la reinserción también es un problema de política: en 2014 la reincidencia global era de 53%, mientras que las de quienes participaban en programas de reinserción laboral era de 6%¹⁶.

Está firmemente instalada, entonces, la “hegemonía conservadora”. Esto, sin embargo, no significa que su ascenso haya sido un proceso lineal o exento de contradicciones. Durante el primer gobierno del Frente Amplio las tendencias que ya mencioné convivieron con algunos intentos por abordar el problema de una manera diferente. José Díaz, primer ministro del Interior de Tabaré Vázquez, intentó un fuerte viraje discursivo y procuró alejarse de los discursos represivos y punitivos. Durante su ministerio se tomó algunas medidas directamente opuestas a la lógica represiva: la derogación del decreto 690 de 1980 (que permitía la “detención por averiguaciones”, mecanismo represivo en que se basaban las *razias* de la segunda mitad de los años '80), el fortalecimiento del Patronato Nacional de Encarcelados y Liberados (que ha desarrollado políticas activas para la reinserción de los presos y que podría ser suprimido por la actual ley de presupuesto) o la polémica ley 17.897 de 2005 llamada *De humanización de cárceles*. El aspecto más publicitado de esta ley fue “el otorgamiento de libertades anticipadas para los encarcelados por los delitos de menor gravedad”, unos 827 en total, medida llamativa pero de poco impacto real (Bukstein y Montossi, 2009, 1). Mayor impacto a largo plazo tuvieron otras dos medidas de esa misma ley: una reducción generalizada de las penas (en clara contradicción con el modelo punitivo) y la posibilidad para los presos de computar un día de condena por cada dos días de estudio y/o trabajo, lo cual es de hecho una política de reinserción.

Con Daisy Tourné como ministra el Ministerio pareció distanciarse discursivamente de la lógica represiva. Esto se reflejó particularmente en la publicación, en 2008, de *Panorama de la violencia, la criminalidad y la inseguridad en Uruguay* por parte del Observatorio Nacional Sobre Violencia y Criminalidad del propio Ministerio (creado en 2005), informe coordinado por el sociólogo Rafael

16 <http://www.lr21.com.uy/comunidad/1202573-reincidencia-en-el-delito-bajo-del-70-al-53-en-los-ultimos-ocho-anos>

Paternain. Este informe se aparta de la lógica punitiva y hace una mirada crítica del Estado desde el propio Estado. En cuanto a la propia ministra, Tourné pareció alinearse con posturas que el propio Paternain llama “hiperrealistas”: en base a la diferenciación inseguridad objetiva / inseguridad subjetiva (o delito / sensación de inseguridad), distinción que hacen la mayor parte de los discursos, las posturas hiperrealistas niegan el vínculo entre una cosa y otra y procuran enfrentarlos como problemas separados. Tourné pareció asumir esta posición al referirse al problema de la inseguridad como una “sensación térmica”. Sin embargo, durante todo este período el presupuesto policial siguió aumentando e incluso se aprobó la ley 18.315 *De procedimientos policiales* (2008) en la que se reintroduce la posibilidad de la detención por averiguaciones (artículo 43). El Ministerio terminó de alinearse plenamente con la lógica punitiva al asumir Eduardo Bonomi en 2010 (sintomáticamente, poco después Rafael Paternain renunciaría a la dirección del Observatorio luego de denunciar que las cifras de criminalidad que el ministro presentaba no habían sido corroboradas por el Observatorio y no contaban con su respaldo).

Existen además algunas políticas que responden a lógicas diferentes. Entre ellas destacan las *Mesas locales para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana*, una política de participación social en política de seguridad, y la *Policía Comunitaria*, una política de acercamiento entre policía y comunidad. Las *Mesas* pretenden ser un espacio de participación ciudadana para un acercamiento no policial a la seguridad. Sin embargo, en los hechos ha resultado determinante el problema del “sujeto de la participación”: quienes participan en las mesas lo hacen en calidad de “vecinos” y funcionan como cadenas de transmisión del propio discurso punitivo que habitualmente ataca a los jóvenes (Fraiman y Rossal, 2011). En cuanto a la *Policía Comunitaria*, si bien esta política suele recibir evaluaciones positivas se encuentra, desde su creación, en un estado crónico de insuficiencia de funcionarios y recursos.

Tanto las *Mesas* –como política de participación ciudadana– como la *Policía Comunitaria* –como política de acercamiento a la comunidad– se alinean con el discurso oficial sobre seguridad de Naciones Unidas. Mientras que el desarrollo del *Discurso de la Seguridad Pública* parece haber sido un fenómeno espontáneo, el de la seguridad humana fue completamente consciente. La perspectiva de la *seguridad humana* vio la luz en el *Informe de Desarrollo Humano 1994* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Este informe apunta a reconvertir el concepto de seguridad: luego de identificarlo como un término demasiado vinculado con la guerra fría, con la seguridad nuclear y la seguridad nacional, propone vincularlo más bien al concepto de desarrollo, del cual sería garante: el desarrollo humano sólo sería posible en presencia de la seguridad humana. Esta “seguridad” se vuelve omnicomprensiva: existen la seguridad económica, la seguridad alimentaria, la ambiental, la personal, la de la comunidad (PNUD, 1994, 28). Se trata,

efectivamente, de una securitización de todo. Dentro de esa securitización el problema del delito quedará relegado, al menos en un primer momento, a una dimensión más de la inseguridad, sin ninguna preponderancia particular. Incluso al hablar del delito el informe se centra en el narcotráfico, el terrorismo y el crimen organizado, y deja de lado el crimen espontáneo o desorganizado.

Esto cambiaría a partir de 2009 con la publicación del *Informe de Desarrollo Humano para América Central*, a cargo del propio PNUD. Este documento acuñaría el concepto de “seguridad ciudadana” como una dimensión específica de la seguridad humana vinculada directamente con el crimen: “Tal como la entendemos en este Informe, la seguridad ciudadana es una modalidad específica de la seguridad humana, que puede ser definida *inicialmente* como *la protección universal contra el delito violento o predatorio*. Seguridad ciudadana es la protección de ciertas opciones u oportunidades *de todas las personas* -su vida, su integridad, su patrimonio- contra un tipo específico de riesgo (el delito) que altera en forma 'súbita y dolorosa' la vida cotidiana de las víctimas”¹⁷ (PNUD, 2009, 31). De esa manera el problema del delito, y en particular del delito desorganizado, vuelven a un lugar protagónico. Las razones por las que este retorno hacia lo policial se da en América Latina las proporciona el propio informe: se trata del continente más violento del mundo. El discurso de la seguridad ciudadana no renuncia a reforzar medidas policiales represivas, pero propone desarrollar al mismo tiempo políticas de participación y acercamiento a la comunidad.

¿Cómo entra la *Estrategia por la vida y la convivencia* en esta historia?

Lo difícil es convivir

La *Estrategia por la vida y la convivencia* fue tanto un documento concreto que el Poder Ejecutivo hizo público en 2012 como una estrategia general que buscaba coordinar esfuerzos en la lucha contra la inseguridad, a la cual el texto reconoce como un problema central para la sociedad uruguaya que debe ser enfrentado sin demora por el Estado. Sin embargo no acepta sin más los términos en los que el problema está planteado: si bien habla de inseguridad, a la hora de referirse al problema que asola a la población prefiere hablar de “violencia” antes que de “delito”; asimismo la solución, el phi lacaniano del que hablaba más arriba, ya no se llamará “seguridad” sino “convivencia” (Poder Ejecutivo, 2012),

Para combatir la violencia y lograr la convivencia la *Estrategia* propone un abanico bastante diverso de tácticas que incluye 15 medidas específicas junto con algunas estrategias y programas más generales. Las medidas específicas abarcan temas muy diversos, desde una política de reparación de

17 Las cursivas están en el original

víctimas del delito hasta una mejora de la educación y el control del tránsito, pasando por el agravamiento de penas en casos de corrupción policial y mejoras en el sistema de patrullaje policial. Además la *Estrategia* se propone llevar adelante una política de “acupuntura urbana”, intervenciones urbanísticas con las cuales “construir comunidad en los territorios” (Poder Ejecutivo, 2012, 6) que se han expresado fundamentalmente en la construcción de “plazas de la convivencia” en distintos barrios de Montevideo. El territorio no se agota en la acupuntura urbana: se trata de un “componente transversal” (Poder Ejecutivo, 2012, 5) en el diseño de la *Estrategia* y vuelve a aparecer en otra de las tácticas: la articulación de distintas políticas sociales entre sí, y entre políticas sociales y políticas represivas, articulación que debe promoverse desde una mirada territorial.

En un primer momento podría parecer que la relación de la *Estrategia* con el DSP es de ruptura radical. Una de estas rupturas importantes es el cambio del nombre del problema: del “crimen” a la “violencia”, violencia que no se limita al crimen: la *Estrategia* propone una lista no taxativa de expresiones de la violencia que si bien incluye “El fuerte aumento de la violencia contra las personas en robos y asaltos”, también incluye “La violencia en espectáculos deportivos”, “La violencia entre alumnos y entre alumnos y profesores en escuelas y liceos”, “La violencia silenciosa en el hogar y contra las mujeres, los niños y la tercera edad” o “Los accidentes de tránsito”. El pasaje de “el crimen” a “la violencia” es un cambio fundamental: mientras que en el DSP el “crimen” iba indefectiblemente unido a la figura de “el criminal”, que era un sujeto privilegiado de esa formación discursiva, en la *Estrategia* la violencia no producirá ningún equivalente: en ningún momento se habla de “el violento”.

Esto tiene consecuencias. Como veíamos, las posiciones de sujeto que aparecen en una formación discursiva se relacionan directamente con la estructura propuesta por esa formación. “El delincuente”, como sujeto del DSP, era un producto directo de la estructura bipolar en que funciona ese discurso. La inexistencia de un “violento” en el discurso de la *Estrategia* es síntoma, precisamente, de la desaparición de esa estructura bipolar. La *Estrategia* no plantea ningún enfrentamiento, ninguna bipolaridad, ninguna enemistad. En su lugar aparece un campo mucho más homogéneo, sin fronteras claras pero no por eso más seguro: la violencia puede estallar en cualquier lado; aparece casi como un sujeto en sí mismo, un virus malévolo que, de encontrar las condiciones adecuadas para su desarrollo, dañará al organismo.

Desaparecen, entonces, una serie de sujetos propios del DSP: el delincuente, el menor infractor, el *plancha*, el trabajador. Estos sujetos no son mencionados en ningún momento por la *Estrategia*. En su lugar proliferan una miríada de nuevos sujetos: familias en situación de pobreza, madres adolescentes, poblaciones vulnerables, niños excluidos y jóvenes que no estudian ni trabajan. Es decir,

sujetos vulnerables que, en apariencia, no son en absoluto peligrosos.

Ahora bien, estas rupturas esconden algunas continuidades fundamentales. Y es que si bien el nombre del problema cambia, su causa sigue siendo la pérdida de valores, presentada como “la pérdida de respeto por la vida humana y a la convivencia ciudadana” que se expresa en el hecho de que “El valor del estudio, la educación, la cultural no tiene hoy una alta valoración en términos de reconocimiento social (no sólo de ascenso social) como lo tuvieron hasta la década del 70”. La moralización de la política que llevaba a cabo el DSP es sostenida por la *Estrategia*.

Al mismo tiempo la pérdida de valores sigue estando estrechamente vinculada a la exclusión social, es decir, a la pobreza. A la hora de señalar el culpable de esa pérdida la *Estrategia* apunta sus armas contra las políticas neoliberales de los años '90 y la desintegración social que ellas generaron: “En la década del 90 se transformó drásticamente la estructura productiva del país y el trabajo como pilar central de la socialización comenzó a ser cuestionado. Se consolidó además la generación de asentamientos urbanos en primera instancia en Montevideo y luego se extendió al interior del país” (Poder Ejecutivo, 2012, 3). Es decir, el triángulo pobreza – valores – delincuencia (ahora llamada “violencia”) funciona prácticamente de la misma manera que en el DSP: la pobreza y la exclusión conllevan el riesgo de una pérdida de valores que es la causa final del crimen y la violencia.

La presencia de los valores como variable interviniente entre la pobreza y el delito es clave en la *Estrategia*. Como dije al principio de esta sección la *Estrategia* incluye entre sus propuestas una articulación entre políticas sociales y políticas represivas. Al hacer esto busca desmarcarse simultáneamente de dos discursos: un discurso que enfrenta la inseguridad exclusivamente a base de represión (es decir, el DSP), y un discurso “monocorde” que “la izquierda” habría mantenido por años, “que explicaba la criminalidad y el delito por los factores sociales y económicos derivados. (...) Hoy esta explicación, que tiene un muy fuerte componente explicativo, aparece como insuficiente” (Poder Ejecutivo, 2012, 3). La incorporación de los valores como variable explicativa es lo que permite al mismo tiempo incorporar la preocupación por las causas del delito, propias del “discurso clásico de izquierda”, sin por eso resignar las medidas represivas y policiales: se debe actuar sobre las causas, pero sin por eso dejar de actuar sobre el fenómeno en sí.

En esta negociación entre distintos discursos juega un papel fundamental el contexto socioeconómico en que se desarrolla la *Estrategia*: durante los 7 años previos a su publicación, desde que asume el primer gobierno del Frente Amplio, la pobreza había bajado muy fuertemente y sin embargo el crimen había aumentado de manera sostenida. La falta de asociación entre esas dos variables no hacía más que fortalecer a quienes reclamaban mano dura, en tanto privaba a sus críticos de un argumento fundamental: la necesidad de concentrarse en las causas¹⁸.

18 Esto a pesar de que los estudios empíricos muestren de manera repetida que, empíricamente, el delito se vincula

Por lo tanto, la *Estrategia* mantiene dos tópicos fundamentales del DSP: la pérdida de valores como causa de la inseguridad y el “retorno de las clases peligrosas”, incluso allí donde parece abandonarlos. La manera en que esto funciona puede verse con particular claridad en el caso de las plazas de la convivencia, máxima expresión de las operaciones de “acupuntura urbana”. Estas buscaban “construir comunidad en los territorios, en el sentido de favorecer la pertenencia a un proyecto común en términos de valores por parte de las personas”. Hay que “intervenir la trama urbana con acciones integrales, cuyo sentido central sea recuperar lugares para estar, para vivir, para intercambiar”, intervenciones que deben apuntar a “re-tejer” la fractura social en “determinadas zonas de la ciudad” (Poder Ejecutivo, 2012, 6). Para comprender esta política resulta útil dirigirse a quien es uno de los “inspiradores” de la *Estrategia*: Antanas Mockus.

Mockus, matemático colombiano, fue alcalde de Bogotá entre 1995 y 1998 y de nuevo entre 2001 y 2003. En ese momento Bogotá era una ciudad extremadamente violenta, con una tasa de homicidios de 72 cada 100.000 habitantes en 1994. Desde la alcaldía Mockus desplegó una política que llamó “Cultura Ciudadana” con la que logró bajar los homicidios a 54 cada 100.000 habitantes en 1997 (Mockus, 1999). La cultura ciudadana proponía precisamente la convivencia como horizonte normativo en materia de seguridad. La referencia no se agota en la palabra: el Ministerio del Interior trajo al propio Mockus a dar conferencias en Uruguay y declaró estar alineado con las políticas desplegadas en Bogotá.

La cercanía real de la *Estrategia* con la Cultura Ciudadana es un poco más complicada. El planteo de Mockus es explícito en cuanto a que convivencia es más que ausencia de violencia: se trataría más bien de la superación del divorcio entre tres formas de control social (ley, cultura y moral), divorcio que, según Mockus, es el auténtico causante de la violencia. Para superar el divorcio entre estas tres formas de control (legal, “interno” y “social”) es necesario realizar una armonización entre las tres dimensiones. Las claves de esta política fueron cambios normativos, una política de comunicación muy franca, restricciones a la venta de alcohol y desarme de la sociedad civil (Mockus, 2002). La *Estrategia* no sigue estos lineamientos. La cuestión de las tres formas de control social no aparece en absoluto, la política de comunicación no ha sido algo que la haya caracterizado, la definición de *convivencia* está estrechamente vinculada a la ausencia de violencia, y no hay ninguna mención al desarme de la sociedad uruguaya (en la que hay un inmensa presencia de armas de fuego) (De los Santos, 2014)

Esto, sin embargo, no significa que no exista vinculación alguna: la hay y puede verse precisamente en las plazas de la convivencia, pieza central de la “construcción de comunidad”, a pesar de que en la política de Mockus ese tipo de medidas solo tuviera una presencia marginal. Lo que sucede es que en

más estrechamente con la desigualdad que con la pobreza (Arriagada & Godoy, 1999, 13)

el planteo de Mockus las causas de la violencia son, también, culturales. No por falta de valores de trabajo, sino por falta de encuentro con el otro, por incapacidad para resolver pacíficamente las diferencias. Es precisamente a esto a lo que apuntan las plazas de la convivencia: aportar un lugar en que el encuentro con “el otro” sea posible, de modo que el desconocido ya no aparezca como alguien amenazante. Es decir, la causa de la violencia sería la dificultad para producir valores compartidos, para producir un “proyecto común en términos de valores por parte de las personas” (Poder Ejecutivo, 2012, 5)

Ahora bien, las plazas no se encuentran en toda la ciudad: sólo la plaza Líber Seregni está en una zona céntrica. La mayoría de ellas se encuentran en barrios periféricos de Montevideo como Tres Ombúes, Bella Italia o Casavalle. Hay buenas razones para ubicar esas plazas allí: el centro urbano y la franja costera, sobre todo hacia el este, concentran la mayor parte de los espacios públicos, por lo que construirlos en otras zonas es una medida de estricta justicia distributiva. Sin embargo, hacerlo como parte de una política de seguridad implica que es allí donde se construyen que la inseguridad tiene su foco. Por lo tanto, las plazas de la convivencia reflejan ambas temáticas, la pérdida de valores y el retorno de las clases peligrosas.

Esto, sin embargo, no significa que la *Estrategia* sea “lo mismo” que el DSP. Estas continuidades, si bien muy importantes, no implican una continuidad absoluta. Y es que a la pérdida de valores y el retorno de las clases peligrosas el DSP respondía de una única manera: con represión policial. La *Estrategia*, por el contrario, sin renunciar a las políticas represivas, le da un lugar explícito a políticas urbanísticas, como las plazas de la convivencia, pero sobre todo a distintas políticas sociales, las cuales apunta a articular no sólo entre sí sino con la represión.

La coordinación entre políticas represivas y políticas sociales (o en otras palabras, entre la policía y los distintos programas del Ministerio de Desarrollo Social) ya existía desde tiempo atrás: se daba de manera espontánea en el territorio. Sin embargo, esa coordinación estaba lejos de ser perfecta: en lugar de lidiar con un Estado único y coherente, la población excluida parecía encontrarse con que ese mismo Estado tenía tanto una “mano izquierda” como una “mano derecha” que a menudo respondían a cerebros diferentes (Fraiman y Rossal, 2011). La *Estrategia* apunta a dar un marco político coherente a esta coordinación espontánea.

Ahora bien, aunque la *Estrategia* habilite y dé un marco para el despliegue de políticas sociales, se sigue tratando de una política de seguridad y prevención del delito. A fin de cuentas, las políticas sociales no aparecen como alternativas a las medidas represivas. La *Estrategia* es muy clara en este punto: “La seguridad y la convivencia democrática avanzan con más y mejores escuelas o empleos, pero ello no es suficiente. Tampoco avanzan únicamente con el incremento de penas, policías en las calles y personas encarceladas. Es necesario articular un conjunto de acciones que logren un equilibrio

dialéctico y una síntesis" (Poder Ejecutivo, 2012). Lo que sucede es que la *Estrategia* consagra un *devenir preventivo* de las políticas sociales. Para comprender esto hace falta volver a la genealogía de la seguridad.

Como decía más arriba, los sistemas penales latinoamericanos de las nóveles democracias incorporan algunas temáticas propias de la Doctrina de Seguridad Nacional, principalmente el análisis bipolar de la seguridad y la existencia de un enemigo interno, el delincuente, equivalente del subversivo que combatieran las dictaduras años antes. Sin embargo, esta aparente continuidad esconde algunas rupturas muy importantes en la naturaleza de ese enemigo. El subversivo, el comunista, el agente foráneo, es eminentemente un enemigo político, ideológico. Se trata de un individuo que tomó una decisión, que optó soberanamente por el bando en que acabó ubicándose. No hay en la DSN nada que permita "explicar" al subversivo. Por lo tanto las únicas opciones disponibles son aquellas que uno tendría con un enemigo militar.

La situación es diferente con el delincuente, quien al contrario del subversivo es un enemigo policial, y en tanto problema policial existen dos vías de solución: la represión y la prevención. Ahora bien, ¿qué es exactamente "prevención"? Existe una prevención propiamente policial, prevención directa de situaciones delictuales, que consiste en medidas como el control al porte de armas, la presencia policial en espectáculos públicos, o formas de vigilancia como el patrullaje o las cámaras de videovigilancia. Entendida de esta manera, la prevención es constitutiva de la actividad policial misma: los primeros reglamentos de la policía uruguaya ya incluían este tipo de prevención dentro de sus cometidos (González, 2003). Sin embargo, con el DSP se abre la posibilidad de otra forma de prevención: la prevención "secundaria" (Arriagada y Godoy, 2000).

La prevención secundaria apunta a actuar sobre las causas del delito. Al contrario del subversivo, el delincuente puede ser "explicado". Y si el delincuente puede ser explicado (con independencia de que esa explicación sea acertada o no), si es posible identificar las causas de su existencia, entonces junto a la acción directa sobre el delito (ya sea mediante la represión o la prevención primaria) aparece una nueva posibilidad: la de actuar sobre las causas de la aparición de los delincuentes. Y dado que según este discurso lo que produce a los criminales es la pobreza y la falta de educación, entonces las políticas sociales que ataquen la pobreza y las políticas educativas, especialmente las que tiendan a incluir a la población pobre, podrán ser concebidas y desplegadas como políticas de seguridad.

Por supuesto, el DSP no daba espacio para las políticas de prevención secundaria: su foco estaba en la represión. Sin embargo, la operación discursiva que habilita el despliegue de políticas sociales y su devenir en política de seguridad es realizado por el propio DSP. En tanto la *Estrategia* se sigue ocupando de la delincuencia, y en tanto la causas de la delincuencia siguen siendo las mismas, el gobierno del Frente Amplio se ubica en un lugar abierto pero no explotado –o no explotado pero ya

abierto— por el propio discurso represivo.

Sin embargo incluso dentro de esa securitización de las políticas sociales existen márgenes para la diferenciación, ya que las políticas concretas que deberán desplegarse variarán en función de cuáles se entienda son las causas del delito. En ese sentido, la *Estrategia* habilitará dos tipos de política social. En primer lugar, al reafirmar el vínculo entre pobreza y delincuencia, permitirá sostener políticas de salida de la pobreza, fundamentalmente políticas de Transferencias Monetarias Condicionadas y políticas de empleo. Sin embargo, como ya vimos varias veces, la relación entre pobreza y delincuencia que plantea la *Estrategia* no es sencilla ni lineal: está mediatizada por (la pérdida de) los valores. Por lo tanto, entenderá necesario desplegar otro tipo de políticas sociales/securitarias.

Para comprender cuáles debemos volver a un programa que ya vimos en el capítulo anterior: el *Plan 7 Zonas*. Como veíamos, el *7 Zonas* es ante todo un mecanismo de articulación territorial que apunta a la coordinación de distintas políticas públicas que operan en un mismo territorio, de modo de mancomunar recursos y evitar duplicar esfuerzos. Lo que hasta ahora no había dicho es que el *7 Zonas* se presenta a sí mismo como la “puesta en territorio” de la *Estrategia por la vida y la convivencia*. A pesar de que ni en el documento del *7 Zonas* ni en los de sus políticas asociadas aparezca la cuestión de la inseguridad, el vínculo es explícito y declarado por el propio documento. Eso redimensiona al propio *7 Zonas* precisamente en la línea que vengo argumentando en este apartado: aparece no sólo como política social, sino también como política de seguridad.

Como veíamos, el *7 Zonas* presenta tres programas “prioritarios”: *Uruguay Crece Contigo*, destinado a la primera infancia, *Cercanías*, orientado a las familias en situación de pobreza, y *Jóvenes en Red*, para los jóvenes pobres que no estudian ni trabajan. Estos sujetos compondrían el “núcleo duro de la pobreza”, aproximadamente un 5% de la población que no logró salir de la pobreza en los últimos años. La narración progresista identifica dos factores de reducción de la pobreza: el crecimiento económico y las políticas sociales. Por lo tanto, quienes se encuentran en el núcleo duro de la pobreza no lograron beneficiarse autónomamente del crecimiento económico y por alguna razón le han sido esquivos a las políticas sociales. De ahí la necesidad de desarrollar políticas específicamente diseñadas para atender sus necesidades.

Creo que hay dos lecciones que sacar del *7 Zonas*. En primer lugar, su nombre: se llama *Plan 7 Zonas* porque se ejecuta en siete zonas, siete áreas geográficas, siete barrios de los departamentos de Montevideo y Canelones. Esto no es casual: es en esos barrios donde se concentra “el núcleo duro de la pobreza”. Montevideo, en particular, es una ciudad con una alta segregación residencial urbana (Veiga, 2011). Es decir, no sólo hay pobres, sino que están concentrados territorialmente. Y es precisamente en esos barrios donde se despliega el *7 Zonas*.

Eso lleva a resignificar la relevancia de la dimensión territorial de las políticas. No se trata únicamente

de una cuestión técnica o de buenas prácticas, sino de que estas políticas pretenden alcanzar a sus beneficiarios de manera prácticamente individualizada. Y por lo tanto, ser capaces de encontrarlos allí donde estén físicamente es un aspecto fundamental para el éxito del programa. Por lo tanto, aunque el territorio sea un componente transversal del diseño de la *Estrategia*, no se trata de cualquier territorio. Pero hay una segunda lección que podemos sacar del 7 *Zonas* si estudiamos con atención estas políticas. El próximo capítulo de este trabajo se dedicará a analizar en detalle a *Jóvenes en Red*, pero como adelanto quiero decir que este programa prioritario no busca reemplazar al resto de las políticas, sea focalizadas o universales, sino que se dedica a un trabajo particular que sólo puede hacerse individualmente, *mano a mano*: cambiar la subjetividad del beneficiario. Se trata de lograr que cambien su cultura, que cambien sus valores, y que acepten otros, los que el programa les propone. Ya veremos cómo.

¿Qué decir, finalmente, de la *Estrategia por la vida y la convivencia*? ¿Qué conclusión es posible sacar, si es que es posible sacar alguna? En muchos sentidos la *Estrategia* es esencialmente una continuadora del *Discurso de la Seguridad Pública* y sostiene así la “hegemonía conservadora”. Si bien abandona el análisis bipolar de la sociedad, heredado de la *Doctrina de la Seguridad Nacional*, dos tópicos no sólo centrales sino más propios del DSP, el mito de la pérdida de los valores y el retorno de las clases peligrosas, permanecen como elementos centrales de la *Estrategia*.

A su vez, el grueso de las medidas llevadas adelante en el marco de la *Estrategia* han sido represivas: 3 años después de la presentación de aquellas 15 medidas podemos saber que no todas fueron implementadas con el mismo entusiasmo o el mismo éxito: se agravaron las penas contra el tráfico de pasta base y contra los menores infractores (leyes 19.007 y 19.055, respectivamente) pero no contra la corrupción policial, se reflató una muy resistida y cuestionada ley de faltas (ley 19.120), se aprobó una ley que permitió una reparación puntual para víctimas de delitos graves y –la más publicitada de las medidas– se aprobó la ley que regula la producción y comercialización de marihuana. Por el camino quedó la propuesta de un “Abordaje integral de la problemática de las personas afectadas por el consumo problemático de drogas (Poder Ejecutivo, 2012, 18) que en los hechos significó la internación compulsiva de adictos a la pasta base. A su vez, el territorio tenía una función más aparte de las que ya mencioné: “adaptación al territorio del despliegue operativo de la Policía fundamentalmente en el área metropolitana” (Poder Ejecutivo, 2012, 15), es decir, una mejora de las capacidades represivas del Estado. En cuanto a los medios, que como veíamos juegan un papel fundamental a la hora de demonizar a los jóvenes, la *Estrategia* sólo propone una autorregulación de los contenidos. Finalmente, el pasaje del “crimen” a la “violencia” implica una securitización de muchas áreas de lo social que solían escaparle a esa lógica; el caso más claro son las plazas de la convivencia, que podrían haberse realizado como políticas redistributivas o de esparcimiento y sin embargo fueron llevadas adelante en

tanto políticas de seguridad. Por lo tanto, no creo que pueda afirmarse que la *Estrategia por la vida y la convivencia* rompa radicalmente con la hegemonía conservadora.

Sin embargo eso no significa que *Estrategia* y hegemonía conservadora sean la misma cosa. La *Estrategia* da lugar al despliegue y puesta en práctica de políticas sociales, algo prácticamente tabú para la hegemonía conservadora. Esto no es de ninguna manera un detalle menor: incluso si se trata de ejercer el control social, no es lo mismo meter a alguien en un aula que meterlo en una celda. Para esto aprovecha algunos flancos abiertos por el propio DSP que le permiten apelar a soluciones nuevas sin necesidad de romper completamente con el discurso. Y para esto reemplaza a los sujetos propios de aquel discurso con otros propios de distintos capítulos de la sociología de la inclusión social.

Este reemplazo, la introducción de sujetos vulnerables como protagonistas de un discurso de combate a la inseguridad, tiene sin embargo una implicancia oscura: estos sujetos son peligrosos. ¿Por qué, si no, estarían reemplazando a los delincuentes y los menores infractores? La peligrosidad de estos sujetos no aparece en realidad en ninguno de los documentos de los que ellos proceden, y eso podría hacernos sospechar de esa asociación. Sin embargo, el vínculo no es difícil de explicar: si la "inclusión" es, además de la participación concreta en determinadas instituciones, la aceptación y adopción de determinados valores, y la verdadera exclusión es, por lo tanto, la no aceptación de esos valores, y si al mismo tiempo la falta de *determinados* valores es la causa del delito y la inseguridad, entonces la exclusión social marca al individuo como un sujeto peligroso, como una amenaza que debe ser neutralizada.

Es un texto lejano en el tiempo y la geografía –pero cercano en sus reglas de formación– el que se atrevió a explicitar este vínculo. Se trata de *Bridging the gap: new opportunities for 16 – 18 year olds not in education, employment or training*, un texto de la *Social Exclusion Unit* británica de 1999, nada menos que el primer lugar en el que los jóvenes que no estudian ni trabajan ingresan en la agenda pública (bajo el acrónimo *NEET*). La lógica de la *Social Exclusion Unit* es básicamente la misma que la que siguen las políticas y los documentos uruguayos analizados en este texto. Y en aquel documento el vínculo entre la exclusión social de estos jóvenes y la inseguridad y la delincuencia era explícito:

"Getting this [el mantener a los jóvenes en el sistema educativo] right offers the prospect of a double dividend. A better life for young people themselves, saving them from the prospect of a lifetime of dead-end jobs, unemployment, poverty, ill-health and other kinds of exclusion. A better deal for society as a whole that has to pay a very high price in terms of welfare bills and crime for failing to help people make the transition to becoming independent adults" (Social Exclusion Unit, 1999, 6).

El viejo tópico de la juventud en peligro/peligrosa goza de buena salud. Lo que debemos estudiar ahora es de qué manera exacta es peligroso el joven que no estudia ni trabaja, y cómo se propone el Estado neutralizar esa amenaza.

VAGOS Y ATORRANTES

Un joven que no estudia ni trabaja (lo mismo que una familia vulnerable o un niño que vive en la pobreza) es peligroso. Su exclusión social es síntoma de una falta de valores que lo marca indiscutiblemente como un criminal en potencia. Ahora bien, un criminal en potencia no es lo mismo que un criminal en actividad. El joven que no estudia ni trabaja está en peligro de volverse peligroso, mientras que el joven delincuente ya lo es y no hay para él redención. Lo que debemos estudiar ahora es la relación entre uno y otro.

Como vimos en el capítulo anterior no es tan fácil determinar quién es un delincuente. Sería tentador remitirse a una definición netamente jurídica, afirmar que “delincuente” no es sino quien cometió un delito. Sin embargo, como vimos, eso no es tan sencillo: hay quienes son delincuentes a pesar de jamás haber delinquido. Por un lado “delincuente” es una *posición de sujeto*, y como tal sólo puede ser comprendida como parte de la formación discursiva que la sostiene. “Delincuente” sólo es algo cuando se le opone a su acérrimo enemigo, el trabajador, dentro de la estructura bipolar propia del *Discurso de la Seguridad Pública*.

Pero al mismo tiempo la delincuencia es una pieza clave de un mecanismo de control social. La pobreza y la falta de credenciales educativas pueden dejar en un cuerpo la marca de la delincuencia con más nitidez que el ser capturado *in fraganti*, con testigos y plena prueba. Son elementos que delatan a alguien *peligroso*: “La noción de peligrosidad significa que el individuo debe ser considerado por la sociedad al nivel de sus virtualidades y no de sus actos; no al nivel de las infracciones efectivas a una ley también efectiva sino a las virtualidades de comportamiento que ellas representan”(Foucault, 1973, 42). Pero la marca de la peligrosidad (y la represión que lidia con ella) no cae sobre todos por igual, ni siquiera entre los pobres: es en la piel de los jóvenes varones pobres habitantes de barrios periféricos donde ha quedado grabada a fuego. El discurso conservador no se confunde, conoce muy bien a su enemigo.

Jóvenes, varones, pobres, mayoritariamente de barrios periféricos: la misma población a que apuntan los programas de revinculación educativa e inclusión social como *Jóvenes en Red*. ¿Significa eso que se trata de las mismas personas, los mismos cuerpos, la misma población? ¿Son los jóvenes que no estudian ni trabajan, sin más, jóvenes delincuentes? Para poder analizar esta relación debemos ver a este personaje bajo una nueva luz: “joven que no estudia ni trabaja” es, además de una estadística o una población concreta, una *posición de sujeto*. Tanto como “joven delincuente” lo es. Es una posición habitable dentro de una determinada formación discursiva, que sólo puede ser comprendida como parte de la totalidad de la formación.

Tenemos, entonces, de una parte posiciones de sujeto, cada una de ellas dependiente de determinada

formación discursiva, y de otra parte una serie de cuerpos, una población. Por lo tanto para poder resolver el problema de la relación entre jóvenes delincuentes y jóvenes que no estudian ni trabajan debemos estudiar la relación que hay entre cuerpos y posiciones de sujeto. Y para esto debemos tener en cuenta que no son cuerpos de cualquier tipo: se trata de *cuerpos que hablan*, cuerpos parlantes (Butler, 1997). A su vez, las formaciones discursivas hablan *de* cuerpos, pero también hablan *a través* de cuerpos. La pregunta que debemos responder para comprender la relación entre formaciones discursivas, posiciones de sujeto y cuerpos parlantes es: ¿quién habla cuando un cuerpo habla? ¿Quién habla cuando un cuerpo dice “yo digo”? ¿Quién es exactamente ese yo?

Hay varias formas de analizar esta compleja relación. La doble estructuración de Pierre Bourdieu, por ejemplo, la inscripción en los cuerpos de los campos sociales a través del *habitus*, podría servir. Sin embargo, creo que es la teoría psicoanalítica de Jacques Lacan la que mejor ilumina el problema.

El sentido común (y la psicología mainstream, que Lacan reconoce como "la dirección más fecunda desde la muerte de Freud" y llama "*two bodies' psychology*" (Lacan, 1975, 25)) asume que el Yo de la oración “yo digo que” es al mismo tiempo expresión de una realidad intrapsíquica y el sujeto de la enunciación. El primer punto resuelve el problema del vínculo entre cuerpo y discurso: el habla es la expresión de una realidad, intangible pero no por eso menos existente, que vincula de manera no problemática el cuerpo con el discurso. Es decir: quien habla es el cuerpo que habla. El segundo punto está estrechamente vinculado con el primero: quien habla es quien dice hablar, ese “yo” en “yo digo”. Por lo tanto no hay que temer que por la boca de ese cuerpo sea, en realidad, alguien más quien se expresa.

Esto, dice Lacan, es una gran confusión, confusión que surge de la incapacidad de estos psicólogos (y de casi todo el mundo) para comprender las complejas relaciones entre tres registros fundamentales: lo *real*, lo *imaginario* y lo *simbólico*. "Nada puede comprenderse de la técnica y la experiencia freudiana sin estos tres sistemas de referencia" (Lacan, 1975, 119). Debemos, por lo tanto, intentar comprenderlos, aunque no sea tarea sencilla.

“Imaginario”, aquí, tiene que ver con “imagen”. Imagen tanto visual como significativa. El registro de lo imaginario es el registro de la comprensión, el registro de los objetos, el registro de la realidad. Es el registro en el que se produce un recorte gestáltico a partir del cual surgen las *cosas*. Al registro de lo imaginario pertenecen las mesas, las escaleras y la computadora en la que escribo este texto. Al registro de lo imaginario pertenecen, también, las personas, mis amigos, mis docentes. A él también pertenezco yo, o mejor dicho, pertenece *el yo*. Se trata de un registro de cosas en sí, con límites bien definidos.

Los objetos que aparecen en el registro de lo imaginario surgen siempre de un recorte que dibuja una figura bien definida y la separa de un fondo de *real*. A pesar del nombre, real tiene poco que ver con *realidad*. Como decía, la realidad tiene que ver con lo imaginario (y también con lo simbólico, como

veremos en seguida) en un sentido similar al que le dan Berger y Luckmann al hablar de "construcción social de la realidad" (Berger y Luckmann, 1966). Sería tentador pensar que *real* significa algo así como un caos primigenio, la vorágine irresistible de todo lo que existe, donde todo está vinculado con todo y donde cualquier recorte será arbitrario. Sin embargo, eso implicaría aceptar que lo *real* preexiste a lo imaginario como sustancia. Y eso es precisamente lo que no dice Lacan. "Lo real o lo que es percibido como real es lo que resiste absolutamente a la simbolización" (Lacan, 1975, 110). Es decir, lo *real* aparece como un residuo, como un límite del proceso de simbolización. Es un producto, pero un producto *necesario*, un producto que *no puede no ser producido*. La existencia de lo real implica, sobre todo, la imposibilidad radical de la simbolización plena. Lo imaginario, lo real y lo simbólico no existen como sustancias en sí mismas, sino como tres *momentos* de un mismo proceso: el proceso de simbolización. Más no momentos cronológicos, sino momentos lógicos.

Cuando imaginario y real coinciden (parecen coincidir) estamos en presencia de la realidad, de una totalidad que cierra (parece cerrar). Pero esta coincidencia es fortuita, es sólo aparente. Y para que esa apariencia sea convincente es necesario que el ojo que la mira se ubique en un lugar determinado y no otro. Ese ojo, esa mirada, se ubica en el registro de lo *simbólico*. El registro de lo simbólico tiene una relación estrecha con el lenguaje, aunque no coinciden plenamente. El lenguaje puede no ser más que "cierta manera de hacerse reconocer" (Lacan, 2005, 32), es decir, puede pertenecer al registro de lo imaginario. Sin embargo, el lenguaje puede hacer más que eso: el lenguaje es también la Ley¹⁹ que da sentido a todo el aparataje *real-imaginario-simbólico*, y por lo tanto es donde las posiciones de sujeto que dan nitidez a las imágenes pueden producirse o destruirse. Por lo tanto, es en el registro de lo simbólico que se dan los procesos que producen imágenes, comprensiones y realidades.

El error de aquellos analistas (y del sentido común) es creer que el Yo pertenece ora al registro de lo real (como realidad intrapsíquica), ora al de lo simbólico (como sujeto de la enunciación). Y erran, dice Lacan, ya que lo cierto es que pertenece al registro de lo imaginario. El Yo, incluso para quien lo enuncia, no es más que una imagen. Y como cualquier imagen, está sujeta a las reglas de formación propias del registro de lo imaginario. El origen del Yo es el *estadio del espejo*, momento en el cual el niño ve su cuerpo en un espejo y aprende a diferenciarse de otras personas. Sin embargo, como suele suceder en la teoría de Lacan, la referencia al niño funciona como un mito: lo cierto es que nunca se sale del estadio del espejo. El Yo, ya se sea niño o adulto, sólo existe como parte de una *relación especular*, un juego de espejos y miradas en el que nos miramos a nosotros mismos, pero sólo podemos hacerlo con los ojos de un Otro. Es ese Otro, que sólo existe en el lenguaje, es decir, en el registro de lo simbólico, quien nos dice qué vemos cuando nos vemos.

19 Una Ley que es al mismo tiempo una gramática, una racionalidad que permite la decodificación, y una imposición arbitraria.

Por lo tanto, el Yo sólo existe a condición de ser visto con otros ojos, con los ojos del Otro. Cuando yo me miro a mí y creo que la imagen que veo coincide plenamente con lo que tengo de real, no estoy haciendo más que mirar(me) desde el lugar desde el cual el Otro me ve y ver precisamente lo mismo que él. Por lo tanto, el Yo no es una realidad intrapsíquica sino una función imaginaria. Pero además, el Yo no es el sujeto de la enunciación sino la marca de la sujeción. Dado que el Yo es el producto de la mirada del Otro, cuanto más fuerte sea ese Yo más fuerte será la mirada del Otro. Reafirmarse en el propio Yo no es sino reafirmar ese discurso que nos dice lo que somos. De ahí la importancia de diferenciar entre el Yo y el *sujeto*: el sujeto es algo que existe en el registro de lo simbólico y que viene a romper con el Yo, a desestabilizarlo. Es *evanescente*: tan pronto como aparece y produce sus efectos, comienza a dejar de existir.

Entonces, cuando un cuerpo dice “Yo digo” no es ese cuerpo quien habla, sino el Otro quien habla a través de él. ¿Y con qué voz habla ese Otro? En él se inscriben distintos significantes, y entre esos significantes destaca uno que estructura al Otro. Se trata de un significante estructural, asémico. Precisamente el significante vacío que, según dice Laclau, juega un papel clave en una práctica hegemónica. Por eso creo que en términos políticos los significantes inscriptos en el Otro pueden ser homologado a una formación discursiva, con posiciones de sujeto que impone sobre los cuerpos, a los cuales hace hablar con su propia voz. El éxito de una práctica hegemónica no es, a fin de cuentas, otra cosa que esto: lograr hablar a través de aquellos cuerpos de los que habla. Por lo tanto, cuando un cuerpo dice lo que el discurso dice que ese cuerpo dice, lo que queda demostrado no es que ese discurso tenga razón, sino que tiene poder. No que dice la verdad, sino que la produce.

Cuando una práctica hegemónica, cuando una formación discursiva, es exitosa, la posición de sujeto y el cuerpo que debe ocuparla parecen coincidir perfectamente. La imagen que el discurso da de ese cuerpo es asumida por este, que entiende que esa imagen es su reflejo genuino. Es decir, ese cuerpo, esa persona, parecen *ser* lo que se dice que son. Cuando más pleno sea el éxito de la hegemonía, más perfecto parecerá el encastre. En un caso extremo podría hablarse de esencialización. Sin embargo, incluso en este caso, no deja de tratarse de una apariencia: lo real siempre escapa a la posibilidad de la simbolización plena, siempre permanece como un residuo que marca un límite a las posibilidades de lo discursivo. Por lo tanto, aunque pueda parecerlo, un cuerpo nunca es ese sujeto que se dice (que él dice) que es.

Esto significa que un mismo cuerpo puede habitar más de una posición de sujeto a la vez. Un mismo cuerpo puede hablar desde distintos lugares, incluso contradictorios, a la vez. El discurso siempre es *polifónico*: donde parece hablar uno hablan, en realidad, muchos (Bajtín, 1979). Un mismo cuerpo puede estar atravesado por distintas formaciones discursivas que intentan ganarlo para distintas posiciones de sujeto, y todas ellas pueden hablar a través de él.

Las relaciones entre posiciones de sujetos y cuerpos concretos son complejas. Como parte de una formación discursiva, las posiciones de sujetos existen más allá de cualquier cuerpo concreto. Sin embargo, estas siempre hablan de determinados cuerpos específicos a los cuales intentan inscribir dentro de sí. Es decir, se trata de que un determinado cuerpo sea decible, entre en discurso, a través de una formación determinada y no de otra. Al mismo tiempo, se trata de que ese cuerpo asuma esa posición que se plantea para él, que adquiera esa *subjetividad* específica. El síntoma del éxito de este proceso es que ese cuerpo hable con la voz de la formación discursiva.²⁰

Pues bien, tanto el *Discurso de la Seguridad Pública* (la hegemonía conservadora) como el de la *Estrategia por la vida y la convivencia* hablan de los mismos cuerpos: los jóvenes varones pobres urbanos. Sin embargo, no dicen de ellos las mismas cosas. Por lo tanto existe una disputa entre ambos discursos, una lucha por esos mismos cuerpos: se trata de lograr que de sus bocas salgan las voces de una u otra formación. Eso no implica que un mismo joven deba pertenecer exclusivamente a una de las dos: perfectamente puede hablar con la voz de ambas, y sin duda lo hará en función del actor (el *pequeño otro*) con quien esté hablando en un momento dado: no será ni dirá lo mismo a un agente de la mano derecha del Estado que a uno de la mano izquierda. Entonces ¿qué dice de ellos cada formación discursiva, y cómo saber cuál está ganando?

¿Qué dice la hegemonía conservadora sobre los jóvenes pobres? Para saberlo podemos observar a quien fue durante mucho tiempo su imagen ideal: el *plancha*. Personaje propio del discurso punitivo, el *plancha* parece haberse deslizado suavemente hacia el olvido. Sin embargo encarnó durante al menos una década, desde la crisis de 2002, todo lo que parecía estar mal en el Uruguay. Sinónimo de delito, violencia e inseguridad, en tanto personaje imaginario el *plancha* permite decir a un tiempo el racismo y el odio clasista propios de la sociedad uruguaya sin tener que decir realmente ninguna de las dos cosas: el *plancha* es negro y es pobre sin serlo, y al odiar al *plancha* puede odiarse a los negros y a los pobres sin tener que admitir algo que sería intolerable para nuestra sociedad liberal bienpensante (Delacoste, 2014). El *plancha* es, para el discurso conservador, una esencia, algo con lo que se nace y de lo que no es posible librarse.

Al igual que el *plancha*, los subversivos de los '60 eran una imagen propia de un discurso enraizado en el Estado. Pero eran también actores políticos concretos: el Partido Comunista del Uruguay, el Partido por la Victoria del Pueblo, el Movimiento de Liberación Nacional – Tupamaros, la Convención

20 Esto, por cierto, tiene consecuencias para la investigación social cualitativa, en particular para aquella basada en entrevistas. La pregunta “¿quién habla?” es fácilmente extrapolable a “¿quién responde a la entrevista?”. Rápidamente podemos encontrar con que el cuerpo que entrevistamos no es más que una correa de transmisión para el discurso que es nuestro verdadero interlocutor. Eso no significa que la entrevista deba ser dejada de lado: en tanto el fondo de real siempre existe, siempre vamos a encontrar variaciones y cosas que no cierran. Por otra parte, encontrar que un discurso ha logrado enseñorearse de un cuerpo es un descubrimiento en sí mismo, aunque uno que habla con más fuerza del discurso que del cuerpo.

Nacional de Trabajadores y tantas otras organizaciones y partidos de izquierda. Y esos actores políticos concretos sobre los que el poder hablaba estaban esencialmente de acuerdo con el análisis bipolar de la sociedad que el poder hacía. Había, sin embargo, un desacuerdo importante: los términos de la oposición no eran los mismos. "Subversivo" se convertía en "revolucionario" y "ciudadano" se convertía en "oligarca" y así, sin atacar la imagen ni el contenido, procuraban borrar toda la nitidez de la realidad. La operación propuesta por estos revolucionarios se daba en el registro de lo *simbólico*. Era una operación que invertía los términos de la relación, que buscaba operar directamente sobre el lenguaje. Y sobre todo, era una operación que no quedaba presa de la oposición de la que surgía. El *subversivo* del que hablaba el poder tomaba él mismo la palabra y comenzaba a hablar en tanto *revolucionario*. Procuraba tener su propia voz, no dejarse hablar por el poder, y dar así una batalla hegemónica.

La situación actual es muy diferente: el plancha no está organizado *en tanto plancha*. No existen organizaciones políticas que busquen representar al plancha, que a un tiempo hable por él (*vertreten*) y se le parezca (*darstellen*) (Spivak, 1985). El único intento por organizar al plancha de esta manera fue el realizado por José "Peluca" Valdez y su "Movimiento Plancha" durante la campaña electoral de 2009 dentro del Partido Colorado, intento que resultó en un completo fracaso y que terminó abruptamente con la muerte de Valdez.

Creo que actualmente existen estrategias de resistencia a este discurso, pero muy diferentes de aquellas que desplegaban los revolucionarios. Son estrategias que no asumen el lugar del plancha, ya sea para reivindicarlo o para subvertirlo, sino que lo niegan de plano y lo acusan de irreal. Se trata de estrategias que buscan demostrar que aquello que dice este discurso no es real, que es falso, empíricamente erróneo. Se trata, por lo tanto, de estrategias que operan en lo *real*. Creo que el ejemplo más claro de estas estrategias pudo verse en la campaña que la organización *No a la baja* desplegó durante 2014 para oponerse al plebiscito que buscaba disminuir la edad de imputabilidad penal a 16 años: sus argumentos eran que lo que afirmaban los defensores del plebiscito era falso y que la solución propuesta no era buena. Por cierto, el propio resultado del plebiscito demuestra que esta estrategia puede ser exitosa.²¹

Sin embargo, en ocasiones los jóvenes pobres hablan en tanto planchas. Creo que la mejor expresión de esto es la *cumbia villera*. Este género musical tuvo su apogeo en la primera década de los años 2000. Si bien fue en su tierra natal, la Argentina, donde alcanzó mayor éxito y difusión, también en tierras orientales fue muy escuchada. Aunque nunca lograron tanto éxito como sus colegas del otro

21 No fue esta la única estrategia de *No a la baja*: la oposición al plebiscito también se articuló en torno a un enfoque de derechos. Desde este enfoque se sostenía que encerrar a los adolescentes es éticamente inaceptable y viola compromisos normativos firmados por el país, por lo que no se debía hacerlo independientemente de su conveniencia o utilidad

lado del Plata, existieron bandas de cumbia villera uruguaya (que en ocasiones se llamó *cumbia plancha*, un nombre más vernáculo que los más argentinos “villero” o “negro cabeza”). La virtud analítica de la cumbia villera es que se trata de “lo popular realmente existente” (Semán, 2012), una expresión considerablemente autónoma de la subjetividad popular que le dio origen. Sirve, por lo tanto, a la hora de observar el discurso plancha.

Y cuando habla en tanto plancha, el joven pobre está completamente de acuerdo con el poder. Completamente, sin subversiones o inversiones como las de los '60. Una de sus bandas emblemáticas, los Pibes Chorros, dicen en la letra de “Llegamos los pibes chorros”: "aunque no nos quieran / somos delincuentes / vamos de caño / con antecedentes / robamos blindados, locutorios y mercados / no nos cabe una / estamos re jugados": precisamente lo que el poder dice de ellos. De este lado del Río de la Plata, en un programa televisivo dedicado especialmente al tema, el notero logró que un joven dijera en un baile "plancha no se hace, se nace", consagrando así la esencialización producida por el propio poder.

El plancha, entonces, vive una perfecta relación especular con el poder policial que le da origen. El juego, sin embargo, involucra a dos jugadores: al observar al plancha y encontrar allí la verdad, el poder resulta ser también todo aquello que el plancha dice de él. No se equivocan los Pibes Chorros cuando cantan “Todo el día estás patrullando la ciudad / haciendo abuso de tu chapa policial”: el poder que produce al plancha y lo trata en tanto tal es un poder abusivo y violento. Y con el abuso y la violencia llega la venganza: “pero no sabes lo guampudo que sos / porque a tu mujer me la estoy comiendo yo”. Al producir al plancha el propio poder se revela a sí mismo como plancha. Esto no es mera retórica: los cada vez más frecuentes casos de violencia y abuso policial, casi invariablemente contra jóvenes pobres, demuestran los efectos de este discurso, que quedan confirmados por las palabras de esos mismos policías que no dudan en lo justo de castigar a “esos pichis de mierda”²².

La esencialización también funciona en ambas direcciones: Flor de Piedra canta “Ya no estás con tus amigos / y en la esquina te la dabas / de polenta, de malevo y de matón / y solo eras un botón, y solo eras un botón”. El botón siempre fue botón, incluso cuando aparentó no serlo. El ser botón, al igual que ser plancha, es una esencia, algo que remite a un origen que nunca puede ser completamente traicionado por la empiria.

El trabajo de la *Estrategia* y todo su discurso asociado es lograr que el joven pobre deje de hablar con la voz del plancha y pase a hacerlo con la del joven que no estudia ni trabaja. El plancha *es* peligroso: él lo reconoce, se jacta de serlo. Quiere y puede ser una amenaza. No se reconoce como una víctima de las injusticias estructurales del sistema. Parece más bien un *Übermensch*, un superhombre nietzscheano, que toma lo que quiere cuando lo quiere y nunca duda a la hora de castigar a sus

22 <http://ladiaria.com.uy/articulo/2015/11/control-machete/>

enemigos. Al hablar en tanto plancha el joven pobre no hace sino refrendar la convicción del poder de que la única forma de lidiar con esa chusma es con el garrote. De lo que se trata, entonces, es de hacer que estos jóvenes se corran de allí. ¿Y cómo se logra esto? Introduciendo la falta.

Al plancha nada le falta. No hay, en las expresiones de este personaje, ningún anhelo por algo más, nada que deba conseguir para estar completo. Lo que hay es un infinito más de lo mismo: más sexo, más droga, más violencia, más joda. Esto es muy propio de un cuerpo que vive muy plenamente en el registro de lo imaginario: la imagen siempre está completa. Por definición, nada le falta. La falta, la carencia, sólo puede habitar en el registro de lo simbólico. Sólo el lenguaje puede decir que algo está faltando. Los revolucionarios sesentistas decían claramente lo que les faltaba: justicia social, liberación nacional, la victoria en la lucha de clases, etc. Tenían su *Ich-Ideal*, su ideal del Yo. El plancha parece estar muy conforme con su *Ideal-Ich*, su Yo ideal. Por el contrario, el joven que no estudia ni trabaja se define por la falta. Sin embargo, y al contrario de los revolucionarios, esta es una falta que le propone el propio poder.

En tanto se define por la falta, no es una identidad ya cerrada. Dado que lo que lo define es la carencia (carencia de estudio y trabajo que, como ya vimos, es en realidad carencia de cultura y valores), la búsqueda misma por superar esa carencia y cerrar esa falta lo hará devenir algo más. Pero ¿qué? Sin duda el objetivo final es que este joven se transforme en un joven que estudia y trabaja, pero hay un paso previo: primero, debe devenir joven que no estudia y no trabaja.

Porque no se trata sólo de conseguir lo que les falta, sino de conseguir la falta misma: el problema del plancha no es no ser un joven que estudia y trabaja, sino no ser un joven que no estudia y no trabaja. En tanto joven que no estudia y no trabaja es una posición de sujeto mucho antes que una categoría estadística, asumir esa posición es un primer paso para que el joven pobre, por naturaleza (del poder) plancha, conjure la peligrosidad que lleva en su esencia. Para lograr que el joven estudie y trabaje, el poder debe lograr primero que el joven no estudie y no trabaje: que *sea un joven que no estudia ni trabaja*.

Por cierto que esta no es una intervención demiúrgica: al joven pobre ya le faltaba algo, como le falta a todo el mundo. No debemos olvidar que el joven pobre nunca *es* plancha, incluso cuando dice serlo. La falta es constitutiva del sujeto, y todos los cuerpos tienen la potencia de ser sujetos. Como muestra en su estudio Fabiana Espíndola, los jóvenes “ni-ni” que habitan Casavalle ya reconocen la falta, reconocen que su situación no les gusta y desearían cambiarla. Lo que no saben es cómo hacerlo, y precisamente eso es lo que les propone el Estado.

Veamos, ahora, cómo lo consigue.

A quién gobernar

De los distintos programas que trabajan con los jóvenes que no estudian ni trabajan el más específico y de mayor cobertura es *Jóvenes en Red*. El objetivo de *Jred* es “Promover el ejercicio de derechos de los adolescentes y jóvenes de 14 a 24 años, desvinculados del sistema educativo y del mercado formal de empleo desde un abordaje integral, territorial y en comunidad” (INJU, 2012, 8), ejercicio de derechos que pasa, precisamente, por la revinculación con el sistema educativo y el mercado formal de empleo: esas reinserciones son objetivos clave del programa.

Ahora bien, la reinserción no se agota en un acto puntual como inscribirse en el liceo o asistir a una entrevista laboral. La reinserción solo es tal en la medida en que sea algo que *el propio joven* pueda sostener en el tiempo. Y es que el programa está previsto como una intervención transitoria. El “egreso” es un paso preestablecido: “El equipo deberá trabajar para un egreso que contemple inserción educativa y/o laboral sostenida y que a juicio de este tenga perspectiva de sustentabilidad futura” (INJU, 2012,14). Esto significa que no se podrá contar con el apoyo del programa para sostener esa reinserción, lo cual nos indica lo que hay detrás del objetivo del programa: algo debe suceder durante el tránsito del joven por el programa que permita sostener esa inserción aún sin el programa.

Como ya vimos, cuando se dice “joven que no estudia ni trabaja” se está diciendo realmente más que eso: funciona más bien como sinécdoque de la exclusión, por lo que esa intervención orientada a la integración incluirá necesariamente la (re)inserción en el sistema educativo y el mercado de empleo formal. Pero no se agota ahí: que esté funcionando una sinécdoque implica que hay un todo que supera a esa parte a través de la cual el todo es nombrado. “Integración” no es sin más sinónimo de “estudiar y trabajar”. Debemos ver, entonces, las condiciones a través de las cuales ese estudio y ese trabajo se convierten en sinónimos de integración.

Como parte de su funcionamiento *Jred* despliega una serie de talleres que responden a diferentes lógicas. Así, los “Talleres de orientación educativo-laboral” en los que se “promueve en los y las jóvenes la adquisición de competencias y habilidades transversales y específicas para el mundo del trabajo” (INJU, 2012, 16) pueden incluirse sin dificultad dentro de una “formación para el empleo” que enseña aptitudes específicas para desempeñar una función concreta en el mercado laboral. Es más difícil incluir en esa categoría a los talleres de “Iniciación a la formación profesional” y actividades de “Alfabetización Laboral” (INJU, 2012, 14), que más bien pertenecen a una “formación para el mundo del trabajo” que, más que una formación técnica específica, busca enseñar “un conjunto de habilidades que luego le van a servir al joven para desenvolverse en el mundo del trabajo” (Rodríguez, F. et al., 2013, 43). Pero la cosa se complica más aún cuando

intentamos incluir en alguna de esas categorías a los “Talleres socioeducativos” que incluyen, por ejemplo, talleres “deportivos y recreativos”.

Jred asume una perspectiva socioeducativa. Esta perspectiva se enmarca en un cuestionamiento del rol de la educación, que “tradicionalmente” ha sido concebida “como un proceso de enseñanza de conocimientos, en donde el objetivo central es que el alumno aprenda”. En cambio, la perspectiva socioeducativa parte de “una convicción de que el proceso educativo queda incompleto, o directamente no es posible si no es acompañado de un proceso de acompañamiento 'socioeducativo'”. El punto central de lo socioeducativo es “la necesidad de incluir disciplinas 'sociales' además de las asignaturas formativas o propuestas 'clásicas' para la dotación de conocimiento” (Rodríguez et al, 2013, 39).

Por cierto, la perspectiva socioeducativa no aparece únicamente en *Jred*, sino también en otras políticas similares como el *Programa Aulas Comunitarias* (de Infamilia) o el *Programa Nacional de Educación y Trabajo* (del Ministerio de Educación y Cultura).

La perspectiva socioeducativa se vincula con la perspectiva de la integralidad, a la que *Jred* también suscribe. “En educación, esta es la idea más básica a la que se remite cuando hablamos de educación integral (...); la idea de que se atiende la integralidad del 'otro'; el 'otro' no es un ser fragmentado” (Romano, 2011, 92). La integralidad pretende, entonces, abordar al otro como una totalidad. Sin embargo, esa integralidad puede producirse de muy diversas formas. A fin de cuentas, esa formación integral no es sino una forma de producción de subjetividad. No es secundaria en absoluto, entonces, la forma en que se da la integración de ese otro.

Lo que sucede es que la integralidad abarca todos los aspectos de la vida de la persona, pero no los abarca de cualquier manera. La educación, el trabajo, las relaciones, la vocación, todos ellos deben conjugarse como parte de un *proyecto personal*. Es este, a fin de cuentas, el objetivo último del programa: que el joven sea capaz de formular un proyecto que incorpore, pero exceda, al estudio y al trabajo. Claro que también puede plantearse a la inversa: el proyecto va más allá del estudio y el trabajo, pero debe incluirlos necesariamente. Es por eso que “estudio y trabajo” puede funcionar como sinécdote de “integración”: estudiar y trabajar no son necesariamente sinónimos de integración, pero pueden serlo a condición de que formen parte de un proyecto, una proyección de la persona en su totalidad, que incorpore todas sus cualidades y las haga pasar a través de esas dos esferas como ámbitos no únicos pero sí centrales.

El proyecto es algo que aparece varias veces en el documento base de *Jred*. Hablando del trabajo con instituciones locales dice que “el trabajo en ésta dimensión es imprescindible para proyectar trayectorias diferentes de los adolescentes y jóvenes incluidos en el programa” (INJU, 2012, 13); se espera que una de las modalidades del segundo componente del programa (Espacios de formación)

permita al adolescente contar con “una proyección personal que le permita trabajar y seguir estudiando” (INJU, 2012, 14); y en las “Instancias individuales de orientación vocacional y laboral “se trabaja de manera profunda e integral los aspectos de la personalidad del joven en relación al mundo del trabajo”, entre otros, la “visualización del proyecto ocupacional y vocacional” (INJU, 2012, 16). Y no sólo *Jred*: la importancia del proyecto aparece también en el *Programa de Aulas Comunitarias* (“Su aporte [del educador social] se centra principalmente en el trabajo en referencia a habilidades y herramientas sociales, acompañando la construcción del proyecto educativo de cada adolescente” (Infamilia, 5)) y en el *Programa Nacional de Educación y Trabajo* (que pretende ayudar al joven en la "Consideración y posible definición de un proyecto educativo personal en la educación formal y/o vinculado al mundo laboral" (MEC, 1)). La cuestión del proyecto personal aparece como algo importante, y está estrechamente vinculada no sólo a la educación y al trabajo sino a la relación entre ambas. *Jred* espera que la proyección no sea sólo en términos ocupacionales sino también vocacionales, y el *Programa Nacional de Educación y Trabajo* espera que el proyecto educativo personal esté vinculado al mundo laboral. Es comprensible que el *Programa de Aulas Comunitarias* no hable del mundo del trabajo ya que se destina a adolescentes entre 12 y 16 años, pero vemos que la proyección también juega un papel importante.

Ese proyecto no puede serle impuesto al joven, y es aquí donde entra con especial fuerza el trabajo mano a mano que lleva adelante el educador: su tarea es hablar con el joven, conocerlo, vincularse con él, entablar una relación, y hacer que *hable*. Debe ayudarlo a decir lo que siente, lo que quiere, lo que le pasa, lo que lo motiva, lo que lo frustra. Es necesario que ese proyecto, ese interés así canalizado, surja como una verdad profunda del joven. No, por supuesto, como algo que esperaba dormido a ser despertado, sino como el producto de un trabajo consigo mismo, de un proceso de autodescubrimiento que implica compromisos y esfuerzos. El joven debe, en definitiva, convertirse en un lugar de veridicción, un lugar en el que la verdad puede emerger, y no ya un lugar de jurisdicción, donde lo que debe prevalecer es la justicia, justicia que, en última instancia, siempre impone algún otro (Foucault, 2004, 47). El programa despliega, entonces, una serie de tecnologías psicológicas (Jodar & Gómez, 2007, 393) centradas en la empatía y la comprensión a fin de poder definir cómo lidiar con cada caso concreto. Estas tecnologías dependen de los vínculos empáticos personales entre educadores y beneficiarios.

Hacer que el joven hable de sí mismo: tarea del educador, pero no sólo del educador. Otro dispositivo persigue el mismo objetivo: el acuerdo educativo. "Establecido entre el Espacio Educativo y el adolescente o joven, o entre el Espacio Educativo, el adolescente o joven y su familia. Con esta herramienta se aspira a contar con una hoja de ruta que permita establecer acuerdos formales con los participantes del programa, así como reformularlos o reorientarlos”

(INJU, 2012, 13). El acuerdo es un documento prototipo con algunos espacios en blanco que deben ser rellenos, en los que tanto el joven como el programa asumen una serie de compromisos: “Realizar una propuesta de trabajo contemplando los intereses personales” (el programa) o “Plantear los intereses por los cuales quiere participar” (el joven). Pero además de esto, se pide al joven que haga por escrito un análisis de sí mismo: “Soy_____”, “En cuanto al estudio, entre mis fortalezas destaco _____”, “Me gustaría hacer_____”, “Tengo dificultades en_____”.

Es la verdad profunda del joven lo que debe emerger a través de esta especie de análisis FODA²³ de sí mismo. Es fundamental, por sobre todas las cosas, que sea sincero, ya que cualquier deshonestidad compromete el desarrollo futuro de este proyecto: plantear un proyecto no realista es casi tan malo como mentir descaradamente. Este proyecto, que es el joven, deberá trabajar para salir adelante, potenciando sus fortalezas, cubriendo sus debilidades, aprovechando las oportunidades y evitando (o mejor, transformando) las amenazas, de modo de adaptarse a un ambiente cambiante y competitivo sin por eso dejar de ser fiel a su propio proyecto, fidelidad que es la única garantía del éxito.

Este cambio no puede ser impuesto: el joven debe prestarse a él, ya que la participación en el programa es estrictamente voluntaria. Y es que el programa asume que este cambio subjetivo sólo puede operar si el joven está dispuesto a dejar que opere, si está comprometido –*verdaderamente* comprometido– con ese cambio. Se asume/produce una libertad fundamental, libertad que debe ser tentada. El joven sólo participará del programa, sólo volverá al sistema educativo o intentará introducirse en el mercado laboral, si eso le *interesa*.

El interés es un concepto intrínsecamente ambiguo. Podemos pensar, por un lado, en un interés objetivo que viene dado por el hecho de “tener algo objetivamente en juego”, opuesto al estar “desinteresado” de algo (Pitkin, 1967, 158, *traducción propia*). Pero también podemos pensar en un interés subjetivo, una situación psicológica en la que prestamos atención a algo que nos atrapa, un interés que se opone al “no estar interesado” (Pitkin, 1967, 157). Esta distinción no debería ser problemática ya que “Normalmente asumimos que los deseos de un hombre coincidirán con lo que le conviene” (Pitkin, 1967, 156). Y sin embargo, a menudo no es así.

Parece claro que a menudo los intereses subjetivos de una persona no coinciden con sus intereses objetivos: aquello en lo que se enfoca, aquello que atrapa su atención, su concentración y quizás su pasión, no siempre coincide con aquello que le conviene, con lo que le afectará independientemente de su voluntad, con aquello que indefectiblemente tendrá efectos sobre él. Y creo que no

23 El análisis FODA (sigla de "Fortalezas / Oportunidades / Debilidades / Amenazas) es una tecnología de gestión que analiza la situación de lo que debe ser gestionado (típicamente, una empresa) a partir del cruce de dos dimensiones (cada una dicotómica): externo/interno, positivo/negativo.

deberíamos entender esta contradicción como un defecto del concepto de interés, sino como la base de las operaciones que ese concepto permite. Al permitir plantear una contradicción el concepto de interés permite plantear también el imperativo de la resolución de esa contradicción, el hacer coincidir ambos intereses. Esto no sería problemático si el único árbitro autorizado para definir el propio interés fuera uno mismo: bastaría con que uno se pronunciase. Y de hecho, el interés subjetivo aparece como algo inequívoco. Lo que la contradicción permite, entonces, es el decirle a alguien que no está haciendo lo que le conviene. Es una herramienta fundamental para incidir sobre la voluntad de una persona, para convencerla de encausar voluntariamente sus acciones en determinada dirección. El interés objetivo, entonces, es la pieza que permite hacer que alguien se interese en algo en lo que no está interesado.

La cuestión está, entonces, en cómo resolver esa contradicción, y aquí la respuesta es inequívoca: “Tendemos a creer que, en última instancia, cada hombre tiene el derecho a definir su propio beneficio, y, si rechaza algo, nadie tiene el derecho a insistir en que ese algo es bueno para él” (Pitkin, 1967, 165). La solución, en definitiva, depende de la persona. Me gustaría llamar a esto una solución *soberana*: en última instancia la persona es responsable de sí misma y de sus elecciones. En la cuestión del convencimiento esto se expresa en un cierto punto final a la insistencia. Y aquí es donde se marca la diferencia con *Jred*: este programa no obliga, pero insiste.

El proyecto personal está en el centro de la manera en que el programa resuelve esta contradicción. Lo que se busca con la formulación de este proyecto es precisamente la coincidencia del interés subjetivo del joven con su interés objetivo. La garantía de la reinserción, por lo tanto, estará en la pasión, el compromiso y, en definitiva, el deseo que el propio joven ponga en ella. Compromiso que sólo puede ser creíble si es sincero, si la coincidencia entre los dos intereses es plena. El desafío del programa, entonces, está en volver a interesar al joven en algo en lo que ya se ha demostrado repetida y abiertamente desinteresado²⁴. Ahora bien, no se trata de que el interés del joven corra libremente y se enganche con cualquier cosa: como ya dije varias veces, el proyecto necesariamente debe incluir la educación y el trabajo, e incluirlos de manera articulada. Por lo tanto, se trata más bien de hacer converger al interés subjetivo del joven con lo que el programa (y toda la formación discursiva) entiende que es su interés objetivo: estudiar y trabajar.

Estudiar no es estudiar

Estudiar no es estudiar. Trabajar no es trabajar. Un joven que no estudia ni trabaja no siempre es un joven que no estudia ni trabaja. A su vez, un joven que estudia y/o trabaja sólo deja de ser un joven

24 Distintas encuestas muestran que la causa más frecuente de deserción es la falta de interés en los contenidos enseñados por el sistema educativo (por ejemplo, Filardo, 2010).

que no estudia ni trabaja a condición de que ese estudio y ese trabajo se inscriban en determinadas reglas. El no estudiar y el no trabajar son en realidad sinécdoque de la exclusión social: un joven que no estudia ni trabaja es en realidad un joven excluido, vulnerado. Es también una trayectoria trunca, es también una desafiliación. Pero es, también, un joven peligroso.

El joven que no estudia ni trabaja aparece como una alternativa a un personaje mucho más popular en los medios de comunicación: el joven delincuente, el menor infractor, el plancha. Todos estos personajes propios de la hegemonía conservadora se desvanecen en el aire durante el pasaje al discurso progresista encarnado en la *Estrategia por la vida y la convivencia*, que ofrece sus propios personajes curiosamente libres de cualquier vínculo con la inseguridad. Pero no cabe duda, están diciendo lo mismo: los jóvenes varones pobres urbanos son peligrosos.

El joven que no estudia ni trabaja es una alternativa al plancha en tanto la inscripción de esos cuerpos dentro de este discurso permite el despliegue de políticas que prometen ser más efectivas en la neutralización de la amenaza que la mera represión. Esta inscripción permite la articulación de las políticas represivas con las políticas sociales. Sin embargo, no por esto queda el joven que no estudia ni trabaja libre de su oscuro pasado. Más bien sucede todo lo contrario: "joven que no estudia ni trabaja" es una forma de no dejar de recordar su peligrosidad exactamente al mismo tiempo que parece ocultársela.

Lo que lo convierte en peligroso no es su pobreza ni su vulnerabilidad, sino ante todo su subjetividad, su interioridad, sus valores y pautas culturales. Son sus valores lo que lo separan del joven desempleado y desvinculado del sistema educativo, quien sin embargo cae perfectamente dentro de la definición "joven que no estudia ni trabaja". Son los valores los que trazan la verdadera frontera entre la exclusión y la inclusión, y por lo tanto los que denuncian la peligrosidad de las clases peligrosas. Por lo tanto, es por los valores por donde pasa la solución. Sin embargo, si esta solución no es efectiva, la articulación de los programas prioritarios con la policía asegura que la acción represiva será siempre una opción.

Lo que el joven que no estudia ni trabaja debe hacer para conjurar su peligrosidad, resurgir como un individuo integrado y escapar definitivamente de la represión es, más que modificar sus valores, *demostrar* que lo ha hecho. A fin de cuentas, es el equipo de *Jred* el que juzga la sostenibilidad del egreso. Su reinserción, su vuelta al sistema educativo y su participación en el mercado laboral deben darse a través de la formulación de un proyecto personal que debe interesarle sinceramente, que debe emanar de sus más profundos intereses y vocaciones, ya que esa es la única forma de que sea un proyecto sostenible por el propio joven. Y es muy importante que esa sostenibilidad sea creíble, ya que en definitiva, la credibilidad del proyecto funciona no tanto como síntoma de cambio en el joven, sino como *garantía de su fidelidad* a los valores a los que se le debe atraer. No quiero

dejar de remarcar esto: lo importante es que el joven *demuestre su fidelidad a los valores*. Eso, y no otra cosa, es lo que lo aparta definitivamente de la peligrosidad.

¿Qué valores son estos? Ellos querrían verse a sí mismos como "de clase media". Sin embargo, la verdadera "clase media" uruguaya parece más bien alejada de los ideales de la ética protestante y el espíritu capitalista: antes que ahorradora, racional y con preferencia por el futuro, la sociedad uruguaya actual parece más bien consumista, endeudada, identitaria y violenta. Esto no debería ser una sorpresa: como vimos, el propio poder hegemónico que produce al plancha en primera instancia es, él mismo, plancha. Y por cierto, el diagnóstico de la cultura como el centro del problema y de la adopción de estos valores como solución no es monopolio de las políticas destinadas a los jóvenes que no estudian ni trabajan: las políticas de privación de libertad de menores infractores apuntan también hacia un cambio subjetivo, aunque lo hacen de manera brutalmente violenta, como parte de una estrategia que Marcia Barbero llama "quiebre del yo" (Barbero, 2015).

En términos de una analítica del poder estamos ante prácticas gubernamentales de ejercicio del poder. En *Nacimiento de la bipolaridad* Foucault propone abandonar el estudio del Estado como una entidad unificada. En su lugar, propone abocarse al estudio de la *gubernamentalidad*, entendida como un conjunto de prácticas que tienen en el Estado su lugar de codificación (Castro-Gómez, 2010, 45). La práctica gubernamental consiste en un "juego de acciones sobre acciones" (Castro-Gómez, 2010, 27), una forma no de imponer y obligar, sino de disponer un campo posible de libertad. Se trata de que las personas sean libres para ejercer esa libertad de determinada manera. Eso no es una libertad cercenada: el sujeto libre defenderá (y de hecho defiende) esa parcela de libertad que se le ha asignado. Al contrario de las tecnologías disciplinarias, que negaban la subjetividad y pretendían imponer sus lógicas al cuerpo, las tecnologías gubernamentales buscan producir una subjetividad que, obrando libremente, obedezca la racionalidad definida por la práctica gubernamental.

De ahí la importancia del interés: "El gobierno (...) es algo que manipula intereses". "Los intereses son, en el fondo, el medio por el cual el gobierno puede tener influjo sobre todas esas cosas que para él son los individuos, los actos, las palabras, las riquezas, los recursos, la propiedad, los derechos, etc." (Foucault, 2004, 64), ya que sólo cuando tenemos un individuo interesado es posible poner en juego la dialéctica del interés que permite, a su vez, gobernarlo.

Las tecnologías que implementan estas nuevas políticas de inclusión educativa apuntan, precisamente, a producir subjetividad a través del reconocimiento de la libertad del individuo. No se desentienden de lo que el individuo quiere y anhela. Tampoco buscan imponerle aquello que no quiere aceptar. Sin embargo, sí buscan "disponer las cosas" de tal manera que sea del interés del propio individuo seguir un camino determinado. No es obligándolo como el joven que no estudia ni trabaja se convertirá en un

individuo productivo de la sociedad, conjurado para siempre el peligro que lo acecha desde sus orígenes. Sólo lo logrará si llega allí libremente. Pero es importante que esa libertad lo conduzca allí, y no a cualquier otro lugar.

ASCENSO DEL GOBIERNO

¿Qué fue exactamente lo que sucedió en la *Estrategia por la vida y la convivencia*? ¿Cuál fue su significado político? ¿Qué lucha, qué correlación de fuerzas expresa? ¿Cuáles son los actores y los discursos que se dieron cita y de cuyo encuentro surgió este documento? Parece claro que de un lado estaba el *Discurso de la Seguridad Pública*, un discurso netamente represivo, sostenido tanto por la oposición política y mediática como por el propio Ministerio del Interior, que unos años antes se había alineado plenamente con sus postulados. El DSP reclamaba (reclama) más policía, más mano dura, más represión. Este discurso era (es) fuerte, hegemónico, y como tal definía el sentido común, las obviedades cuyo cuestionamiento delataría candidez y distanciamiento de la realidad. Esta hegemonía era tal que las posibilidades de que cualquier otro discurso le hiciera mella parecían escasas.

En este escenario, incluso un documento cuya evaluación global revela como netamente continuador puede ser considerado como un movimiento contrahegemónico. Aún cuando algunos de los tópicos clave se mantengan, la apuesta por políticas sociales en lugar de más garrote es un logro para nada despreciable. Por lo tanto, creo que la *Estrategia* puede ser considerada como el resultado o la cristalización de una lucha, hipótesis que toma fuerza cuando se considera que se trató de una publicación del Gabinete de Seguridad, del cual formaban parte los ministerios de Defensa, Interior y Desarrollo Social, este último claramente asociado a las políticas desplegadas en el marco de la *Estrategia* y el 7 Zonas.

Ahora bien, ¿entre quiénes se dio esa lucha? Institucionalmente puede ponerse el foco en los ministerios de Interior y de Desarrollo Social, aunque está claro que entran en juego un amplio abanico de otros actores. Sin embargo, en términos discursivos la cosa es más compleja. De un lado sin duda estaba el DSP. Pero ¿y del otro?

La *Estrategia* habla de una “izquierda clásica” ingenua y bienintencionada, preocupada únicamente por las causas del crimen, incapaz de hacerse cargo de las responsabilidades que el ejercicio del gobierno impone (es decir, el inevitable uso de la represión). Izquierda deslegitimada por el proceso socioeconómico de los últimos años, que vieron abatirse la pobreza y aún así aumentar sin cesar la delincuencia. Ahora bien, ¿existe algún actor político que realmente reivindique ese lugar, que efectivamente sostenga exactamente ese discurso? Y más importante aún: ¿es ese el discurso que dialoga con el DSP en la *Estrategia*?

Según la *Estrategia* la izquierda clásica sólo se preocupa por las causas de la delincuencia. Y para ese discurso la pobreza sería la causa principal e *inmediata*: nada intervendría en la relación entre pobreza y delito. Pero como vimos, la asociación entre pobreza y delito es en realidad bastante frecuente: la sostienen tanto el DSP como la propia *Estrategia*. La diferencia es que estos discursos hacen mediar,

entre una y otra variable, los “valores”. Ahora bien, la sociología que resuena en la *Estrategia* hace exactamente la misma operación.

El otro discurso, ese con el que dialoga/disputa el DSP en la *Estrategia*, es un discurso fuertemente asociado a las ciencias sociales. No *el* discurso, sino *un* discurso. Uno que aportó los sujetos (joven que no estudia ni trabaja, familia vulnerable, niño pobre), las preocupaciones (integración social, vulnerabilidad, ejercicio de derechos), los programas (*Jóvenes en Red*, *Uruguay Crece Contigo*, *Cercanías*) y las soluciones (producción de subjetividad, prácticas gubernamentales, adopción de pautas culturales). Sin duda la articulación –incluso siendo conflictiva– se hizo posible por la existencia de un fértil terreno en común: la focalización en los pobres y el papel fundamental que juegan la cultura y los valores. Los sujetos que sugería al DSP también eran peligrosos, lo cual los volvía aceptables. Pero ¿cuál es exactamente ese otro discurso, esa formación discursiva?

El joven que no estudia ni trabaja es uno de sus sujetos, y por lo tanto la sociología de la juventud y las generaciones de la que aquel procede está claramente incluida. Pero las fronteras de la formación no se dibujan allí. El discurso de la sociología de la juventud, las generaciones y las trayectorias vitales está estrechamente vinculado, como ya vimos, al discurso de la seguridad. A su vez, existe una sociología de la educación, la que toma el concepto de desafiliación como pieza central, para la cual educación y trayectorias vitales son temas inseparables. Además, la preocupación por los jóvenes era más bien la preocupación por los jóvenes pobres, de manera muy similar a una sociología de la inclusión social. Hay algo más que relaciona a todos estos discursos: sus vínculos con los organismos de gobierno global.

Ya vimos que tanto la CEPAL como el Banco Mundial jugaban un papel destacado en la producción de esta sociología: el trabajo de Rama hasta el cual rastree la procedencia del joven que no estudia ni trabaja fue realizado desde la CEPAL, mientras que Krauskopf le asignaba al Banco Mundial una influencia destacada en la generación del enfoque avanzado. Ese papel no ha desaparecido: ambos organismos siguen produciendo documentos dentro de esta misma formación discursiva. También la Organización Internacional del Trabajo y el Banco Interamericano de Desarrollo se preocupan por el tema de los jóvenes que no estudian ni trabajan (por ejemplo, OIT, 2013 o Jara & Sorio, 2013).

En los demás campos existen vínculos similares. En el de la seguridad ya vimos como existe tanto un discurso del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (*Seguridad Ciudadana*), mientras que la inspiración de la *Estrategia*, el discurso de la Cultura Ciudadana de Mockus, fue apoyado y llevado adelante por el Banco Mundial (Mockus, 1999). No es la ONU el único organismo internacional que se preocupa por el problema de la seguridad: “crime and violence have become increasingly recognized as development issues by multilateral and bilateral international development partners” (BID, 2012, 1) como el Banco Mundial o la CEPAL. Si bien la hegemonía

sigue siendo del *Discurso de la Seguridad Pública*, existen algunas políticas alineadas con las posiciones de estos organismos (como las Mesas Locales de Convivencia y Seguridad Ciudadana, o la propia *Estrategia*). En el caso de la educación la influencia de la CEPAL y del Banco Mundial se ha dejado sentir en las reformas de los sistemas educativos de toda América Latina (Sánchez, 2001). Y en el caso del combate a la pobreza, el propio Ministerio de Desarrollo Social prefiere manejar el concepto de vulnerabilidad (por ejemplo, DINEM, 2014).

Esto no significa que este discurso se haya quedado pegado a estos organismos: mientras que los documentos producidos hace 25 años sólo surgían de allí, entre los más actuales lo más frecuente es ser producidos por el propio Estado. Un caso paradigmático puede ser el de Carlos Filgueira y Álvaro Fuentes, que en 1998 escribían un informe para la CEPAL y 3 años después otro, especie de *follow-up* del primero, para la propia ANEP.

Estos discursos tienen más en común que su procedencia: sus reglas de formación son muy similares. Comparten sujetos, objetos, estrategias, preocupaciones. Ya vimos sus características generales en el primer capítulo: focalización en los pobres, reconocimiento de la heterogeneidad, protagonismo de la participación. Su genealogía (su procedencia y su emergencia) puede rastrearse hasta el *asset-vulnerability approach* que Caroline Moser propone y el Banco Mundial asume como propia, y cuya operación discursiva central era el cambio del concepto de “pobreza” por el de “vulnerabilidad”. Creo que por estos lares esta racionalidad fue particularmente bien desarrollada por Carlos Filgueira y Ruben Katzman y su perspectiva AVEO: Activos – Vulnerabilidades – Estructura de Oportunidades.

El enfoque AVEO se plantea a sí mismo como una superación del *asset-vulnerability approach*. A este enfoque Katzman y Filgueira le reconocen su capacidad para distinguir diferentes situaciones así como la posibilidad que brinda de hacer a los beneficiarios de las políticas partícipes de sus propias soluciones. Sin embargo, entienden que el enfoque queda demasiado centrado en los activos propios del hogar y pierde de vista la estructura de oportunidades y restricciones ajenas al hogar, en los que este debe movilizar sus activos (Katzman y Filgueira, 1998). El concepto de estructura de oportunidades permitiría incorporar al análisis un conjunto de restricciones y oportunidades ajenas al hogar y estudiar la producción sistemática de estructuras de oportunidades diferenciales (Filgueira, 2001). En consecuencia propone el desarrollo de políticas que ayuden a los hogares vulnerables a aprovechar las oportunidades que se les presentan (i.e., en el mercado de trabajo).

Esta racionalidad dicta que el foco sea puesto en los pobres (los vulnerables) a quienes se debe ayudar a salir de la situación de pobreza (tanto por razones éticas como de conveniencia para los propios pobres y para “el país”), pero que esa ayuda no pueda operar si el propio pobre no pone de sí, no se compromete con la ayuda que se le está dando, ayuda que, por otra parte, es su derecho

recibir. Se trata, entonces, de que el beneficiario *participe*.

Es precisamente en la participación donde aparece un límite de este enfoque. Este límite puede verse con particular claridad en el caso de *Jred*. Como veíamos, el objetivo de este programa es la integración social de esos sujetos de derecho que son los jóvenes, integración que implica fundamentalmente su incorporación a las instituciones educativas y laborales. Y para lograr esto daba un papel privilegiado al compromiso del propio joven. Sin embargo existe un problema: ¿qué sucede si un joven no quiere participar de esa manera? Se generaría allí una contradicción entre lo que emerge autónomamente de la participación del joven y lo que el enfoque entiende que ese joven necesita.

Pero ya vimos como resuelve este problema *Jred*: a través del concepto de *interés*. La ambivalencia intrínseca de este concepto permitía plantear una contradicción interna al sujeto, contradicción que permite desplazar sus intereses y hacerlos converger con lo que otro actor entiende que son sus verdaderos intereses. El componente subjetivo del interés es la base de la participación: su reconocimiento implica que el individuo sólo participará en la medida en que esa participación esté acorde a sus intereses. Sin embargo, en cuanto entraba en juego el interés objetivo vimos que el programa no optaba por una solución soberana, que asumiera que el juez último del interés subjetivo es el propio joven, sino que asumía que su verdadero interés era, en última instancia, mejor conocido por el programa que por el joven mismo. Ahora me gustaría llamar *gubernamental* a esta solución. La solución gubernamental implica que el interés subjetivo, y por lo tanto la participación misma, están en última instancia subordinados a lo que el programa define. El problema es, a fin de cuentas, el del sujeto de la participación: se reconoce la diversidad de los jóvenes, se acepta incorporar sus intereses, pero en última instancia se sigue tratando de jóvenes, homogeneizables a pesar de su infinita diversidad en función de su necesidad de educación y formación para la adultez.

El pasaje de los enfoques adultocéntricos a los avanzados, entonces, replica en buena medida el pasaje del enfoque de la pobreza al de la vulnerabilidad. El problema sigue estando centrado en los pobres y los excluidos, que en el nuevo paradigma pasan a ser considerados como actores activos en lugar de beneficiarios pasivos de las políticas. Es decir, se espera que participen. Pero esa participación se da desde una posición de sujeto heterónoma: los objetivos (al menos, *ciertos* objetivos) de la participación ya están predefinidos.

Es esta la formación discursiva a la que pertenece el joven que no estudia ni trabaja. Sus reglas de formación no son homogéneas, pero de ninguna manera podrían serlo. Abandonada la hipótesis dual que permitiría referirse a una ideología o una racionalidad que opera detrás de cada discurso, lo único que queda son las reglas de formación propias de cada discurso mismo. Por lo tanto no se

trata de encontrar exactamente las mismas reglas, sino reglas suficientemente parecidas. Y creo que estas lo son. Se trata de una formación que de ninguna manera se limita a hablar de juventud, sino que opera en muchos otros campos. Una formación estrechamente vinculada con los organismos de gobierno global y con los gobiernos nacionales. Pero no con todos: como vimos, la perspectiva de avanzada en políticas de juventud asciende junto con el Frente Amplio.

El ascenso de esta formación discursiva puede observarse en distintos ámbitos. El Ministerio de Desarrollo Social es probablemente el caso más paradigmático: parece estar completamente alineado con este discurso. En el Ministerio de Educación y Cultura también pueden encontrarse evidencias de su presencia, tanto discursiva (en los *Anuarios*) como práctica (por ejemplo, en el programa *Programa Nacional de Empleo y Trabajo*). También está presente en otros organismos del Estado central como la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, que ejecuta el programa *Uruguay Crece Contigo*. En cuanto a la producción académica, buena parte de los textos analizados en este trabajo fueron producidos en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, a menudo en colaboración con el Ministerio de Desarrollo Social.

El ascenso no se restringe a estas oficinas, sino que puede verse también en algunos documentos específicos. Una rápida mirada a la ley 16.873 de 1997, de "Contratos Laborales", centrada en la situación laboral de los jóvenes, muestra que este discurso prácticamente no había logrado hacer mella en aquel entonces. 15 años después la cosa había cambiado bastante. La ley 19.133 de 2012, de "Fomento del Empleo Juvenil", que vino a reemplazar los jirones de la 16.873, forma indudablemente parte de esta formación discursiva.

A su vez, el ascenso se refleja en personas concretas. Como muestra Miguel Serna el porcentaje de egresados de las Ciencias Sociales y Humanas entre quienes integran el Gobierno y la Cámara de Senadores pasó de 10% en el período 2000-2005 al 13% entre 2005 y 2010 y al 16% entre 2010 y 2015. Es decir, el porcentaje crece con las victorias del Frente Amplio. El proceso es más notorio si se miran las diferencias según "familia política": dentro del Frente Amplio se pasa de un 15% en el primer período a un 22% en el último, mientras que entre los partidos tradicionales (Blanco y Colorado) hay sólo un 6% de estos profesionales en el primer período y ninguno en el último (Serna et al, 2012, 70).

Suéltame, pasado

Sin embargo la suerte de las armas, que favoreció a esta formación en la batalla por estas oficinas, parece haberle sido esquiva en otros combates. Como ya vimos al principio del trabajo los medios de prensa han permanecido a grandes rasgos inmunes a los embates, y se han mantenido firmemente atrincherados en las versiones más conservadoras de los discursos sobre la juventud. La "hegemonía

conservadora” se defiende, y para eso ataca no solo al joven que no estudia ni trabaja, sino a toda la formación discursiva de la que forma parte. Si en ocasiones llega a hablar de jóvenes que no estudian ni trabajan, lo hace con el fin de deslegitimar el término, ridiculizarlo para así marcar que esos supuestos “nini” no son otra cosa que atorrantes y delincuentes. Un ejemplo particularmente extremo y caricaturesco fue la editorial del diario El País del 21 de septiembre de 2011 titulado "Sociedad en peligro", que comenzaba con poco felices palabras:

"Dentro de la masa de ignorantes que pueblan este mundo, figuran en lugar destacado los miles de adolescentes que no estudian ni trabajan. Esa legión de inservibles (que no debe ser demonizada, según aconsejan ciertos sectores ilustrados) es ante todo víctima de hogares encabezados por padres a quienes la magistratura uruguaya confiere la categoría de responsables, ya que les entrega los hijos infractores toda vez que son procesados sin prisión".

La intención es clara: atacando uno de sus productos se ataca toda la formación discursiva. De ahí la importancia, a lo largo de este trabajo, de decir cada vez “joven que no estudia ni trabaja”, por aparatoso que resulte: “nini” no es su sinónimo.

La hegemonía conservadora ha resultado uno de los más formidables rivales de las ciencias sociales gubernamentales, que no han logrado penetrar sus bastiones. El Ministerio del Interior, como vimos en el segundo capítulo, se ha revelado inexpugnable. La *Estrategia* parece haber sido el mayor logro en la negociación con esta hegemonía, pero de todos modos el presupuesto de este ministerio en 2014 era 2,6 veces mayor que el presupuesto combinado del MIDES y el MEC²⁵ (y se debe tener en cuenta que más de la tercera parte del presupuesto de este último se destina a los gastos de la Fiscalía de Corte)²⁶. Como ya vimos el grueso de las políticas de este ministerio son represivas, y el discurso de los jerarcas (incluyendo al propio ministro) dirige desde hace varios años furibundos ataques contra “los sociólogos” que se niegan a ver la realidad tal cual es.

Pero esta formación también ha estado activa en un frente político muy convulsionado: la educación. Como decía en el primer capítulo es esta misma sociología la responsable del diagnóstico actual de la “crisis educativa”. En base a este diagnóstico se vienen sucediendo desde hace al menos 20 años, con la reforma de Germán Rama (y posiblemente desde aún antes), intentos y proyectos de reforma del sistema educativo: el intento que culminó con la Ley General de Educación de 2008 durante el primer gobierno del Frente Amplio, el proyecto Promejora durante el gobierno encabezado por José Mujica, y un más reciente episodio durante el conflicto en torno al presupuesto educativo a mediados de 2015, que tuvo sus puntos altos en la declaración de esencialidad de la educación y el desalojo de los estudiantes que ocupaban la sede del

25 https://www.cgn.gub.uy/innovaportal/file/74184/1/informe_economico_financiero.pdf

26 Estimaciones propias en base a datos de la Contaduría General de la Nación

CO.DI.CEN²⁷. (Para esta historia véase, por ejemplo, Lanzaro, 2004; Garcé y De Armas, 2004; Opperti y Villagran, 2003; o Landoni, 2012.)

Creo que estos grandes y vistosos momentos pueden entenderse mejor como una “guerra de movimientos”, en el sentido gramsciano: grandes movimientos de tropas, enemigos lanzados los unos contra los otros, prestos a zanjar la cuestión en una gran conflagración. Pero ¿quiénes son esos enemigos y cuál es la cuestión que quieren zanjar?

En el plano del movimiento los rivales parecen estar bien definidos: de un lado una fracción creciente de la clase política, alineada con los proyectos de reforma, y de otro los sindicatos de la educación primaria y secundaria. Los distintos intentos de reforma han sido apoyados por todos los partidos políticos. El Frente Amplio, en el que algunos sectores se oponían a la reforma Rama, ha visto a un número creciente de sus dirigentes alinearse con el proyecto desde que se convirtió en el partido de gobierno. En la esquina contraria, los sindicatos de la educación rechazan una narración que los convierte en los malvados causantes de todos los males, resisten los proyectos de reforma digitados “desde arriba” y reclaman mayor presupuesto para una educación largo tiempo desfinanciada. Hasta ahora, la suerte de la batalla parece haber sido favorable a los sindicatos: la reforma Rama debió dar marcha atrás tras varios años, Promejora parece correr la misma suerte, la Ley General de Educación terminó por darle a los docentes dos lugares en el CO.DI.CEN. y el último round se cobró en pocos meses la cabeza de Fernando Filgueira, quien debía ser el capitán de la reforma por parte del gobierno (precisamente un sociólogo que ocupó cargos en la CEPAL y el Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas al que ya he mencionado varias veces en este texto). El centro del disenso ha estado puesto en la cuestión del control del sistema educativo. Los diagnósticos (sociológicos) del sistema educativo apuntan a una debilidad institucional fundamental: la extrema centralización del sistema (Fernández & Mancebo, 2014). Esta centralización, unida a la férrea autonomía de la ANEP, habrían llevado a que el sistema se encuentre osificado, incapacitado para reformarse a sí mismo y así hacer frente a los nuevos desafíos que se le presentan. Los proyectos de reforma, entonces, han consistido regularmente en intentos de reformar la institucionalidad del gobierno de la educación. En la práctica, esto significa quitar potestades a la ANEP y transferirle al Poder Ejecutivo la conducción política de la educación. Sin embargo, en esta composición falta un contendiente. Ni el diagnóstico de la crisis ni las propuestas de su solución han surgido de la clase política: fueron técnicos, principalmente sociólogos, quienes propusieron una y otra cosa (Garcé y De Armas, 2004). Los sociólogos, que en los medios parecen por completo ajenos a esta lucha, han sido en realidad soldados de la primera línea.

27 Consejo Directivo Central, órgano conductor de la Administración Nacional de Educación Pública

El concepto de *desafiliación* –que mencioné en el primer capítulo– juega un papel clave en esta lucha. Lo que permite es responsabilizar al sistema educativo por la crisis sin hacerlo responsable exclusivo (como sucedería con el concepto de “expulsión”), de modo que la reforma se vuelve impostergable y los docentes, sus principales adversarios, los villanos de la película. Como también veíamos el concepto de *desafiliación* llega acompañado por una batería de términos, preocupaciones y propuestas.

El discurso de la *desafiliación* no es aceptado por los órganos representativos de los docentes de secundaria. Por ejemplo, en el documento *Informe y resoluciones de la Asamblea Técnico-Docente*²⁸ nacional ordinaria “Maestro Julio Castro” realizada entre los días 2 y 6 de junio de 2014 el concepto no sólo no es mencionado ni una sola vez, sino que insta a “Generar conciencia de que **la repetición es una nueva oportunidad para el niño**, teniendo presente la diversidad, los ritmos y tiempos de aprendizaje de cada uno”²⁹ (A.T.D., 2014, 44), rechaza de plano las evaluaciones estandarizadas ya que borran los diferentes puntos de partida de los alumnos (A.T.D., 2014, 17), y denuncia que la educación por competencias no es más que un entrenamiento para salvar pruebas (A.T.D., 2014, 11).

La disputa conceptual no se acaba allí. En el tercer capítulo mencioné que, como parte de su funcionamiento, *Jred* despliega una serie de talleres socioeducativos bastante diversos, talleres que se enmarcan en un cuestionamiento del rol “tradicional” de la educación. Lo que no mencioné entonces es que este cuestionamiento es parte de una disputa entre una educación “tradicional” centrada en la transmisión de conocimientos y una educación “socioeducativa” que además de conocimientos transmite disciplinas sociales. Rodríguez, Fernández y Corbo, investigadores del Banco Mundial, afirman que los programas más innovadores están de acuerdo en cuanto a la importancia de lo socioeducativo, pero que a la interna de ese acuerdo hay tres posición antagónicas. La primer posición entiende que lo “social” debe estar subordinado a lo educativo: el objetivo de la educación es la transmisión de conocimientos, y por lo tanto el asistente social debe estar subordinado al docente. La posición opuesta propone exactamente lo contrario: la formación de los docentes estaría vetusta y anticuada, incapaz de dar cuenta de los problemas y desafíos actuales, por lo que son ellos y los conocimientos que pretenden impartir los que deben subordinarse. Tenemos finalmente una postura “intermedia” que “sostiene que deben existir equipos formativos, en donde converjan docentes y trabajadores del área social”. “Pero a diferencia de la primera postura”, dicen, “esta visión entiende que las áreas no deben estar separadas. El desafío se

28 Las Asambleas Técnico-Docentes son "órganos públicos deliberantes con facultades de iniciativa y funciones consultivas en asuntos técnico - pedagógicos de la rama de enseñanza a la que pertenecen y en temas de educación general" (https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=426:que-son-las-atd&catid=34&Itemid=353)

29 En negrita en el original

encuentra en crear equipos, en donde se pueda aprender del otro y en donde cada uno aporta su *expertise* para un todo” (Rodríguez et al, 2013, 46). Sin embargo, todos los programas “innovadores” están de acuerdo en la crítica a un sistema “tradicional” que no haría más que impartir conocimientos. La posición llamada “tradicional” no es desarrollada en este texto.

Creo que sería un error entender que esta disputa es puramente conceptual. No porque los conceptos no importen, sino porque el debate epistemológico es inseparable de las disputas por el poder (Bourdieu, 1997). La única forma de entender la disputa –la disputa misma, y no algo que estaría detrás y la sobredeterminaría– es comprendiendo el campo conflictivo en que ella se inscribe.

Creo que lo que vemos aquí es una rivalidad entre docentes y técnicos expertos en educación. Esta rivalidad no tiene nada de nuevo: Antonio Romano rastrea sus orígenes (en términos chocantemente similares a los actuales) a un debate entre Alberto Couriel (economista) y Julio Castro (maestro) durante los VII Cursos Internacionales de Verano organizados por la Universidad de la República en 1967. La historia no comienza hoy, entonces, sino que se remonta al menos hasta la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (Romano, 2013).

Al contrario del enfrentamiento entre políticos y docentes, el que se da entre docentes y técnicos (mayoritaria pero no únicamente sociólogos) puede ser mejor entendido como una guerra de posiciones dentro del propio sistema educativo. Y en esta guerra, junto a los conceptos, otra arma privilegiada han sido las políticas.

El ministro Olesker calificó a *Jred* (junto a *Uruguay Crece Contigo* y *Cercanías*) como una política “ultrafocalizada”. Las ubicó, por lo tanto, del lado de la focalización en el espectro de políticas que va a de “focalizadas” a “universales”. Sin embargo, si el término “ultrafocalizado” significa algo no puede ser simplemente sinónimo de “muy focalizado” o “bien focalizado”. Creo que, más bien, la idea de ultrafocalización responde a algo que, sin ser realmente patrimonio exclusivo de estos programas, sí los define particularmente: la individualización de la prestación. Otros programas focalizados salen a buscar a sus beneficiarios; pocos buscan definir en un trabajo mano a mano qué es lo que el programa le proporcionará. Y eso es precisamente lo que hace *Jred*: si bien el objetivo (la reinserción) está predeterminado, su significado concreto y las formas de alcanzarlo son suficientemente maleables como para que cada joven participante aparezca como un caso particular de la política.

Las políticas universales son políticas a las que, teóricamente, cualquier ciudadano puede acceder por el solo hecho de serlo y que, a su vez, le dan a cada beneficiario la misma prestación. Este tipo de políticas se vieron desplazadas a partir de los años '90 por las políticas de Transferencias Monetarias Condicionadas, un tipo de política focalizada cuyo leit motiv está en dar una cierta cantidad de dinero a una población claramente especificada (pobres, madres solteras, etc.) (Barba, 2013). En el caso de la educación en Uruguay la política universal es la propuesta habitual de la ANEP: escuelas, liceos y la

educación secundaria de la Universidad del Trabajo del Uruguay. Ahora bien, como denuncian quienes abogan por la inclusión educativa, esa política nunca fue realmente universal: sistemáticamente ha excluido tanto a amplios sectores de la población (principalmente las clases más pobres) como a individuos con impedimentos de distinto tipo (sordos, ciegos, etc.). Estos grupos han obtenido sistemáticamente peores resultados educativos, tanto en niveles de aprendizaje como de permanencia en el sistema.

Para hacer frente a estas situaciones el propio sistema educativo universalista ha tenido, históricamente, propuestas especializadas, tales como escuelas especiales o de tiempo completo. Sin embargo, esas propuestas no alteran las estructuras institucional o pedagógica del sistema y estaban pensadas específicamente para individuos de cuya posibilidad de ser educados se dudaba (Martinis, 2012). “De esta forma, el sistema escolar estándar (Primario o Secundario) era conservado 'intacto', sin el necesario estudio curricular y organizacional de las causas por las que este nivel generaba barreras al aprendizaje y contribuía a la exclusión de aquellas categorías sociales”. Otros formatos más novedosos de inclusión educativa (como las *school-within-school* o las *alternative school*) tampoco habrían cambiado las escuelas existentes (Fernández y Alonso, 2010, 3).

La situación es algo diferente con algunas nuevas políticas de inclusión educativa desplegadas durante el primer gobierno del Frente Amplio. Fernández y Mancebo plantean que el sistema educativo está constituido por seis instituciones fundamentales, precisamente las que han resistido los embates de la guerra de movimientos: el Estado docente, el centralismo, la escuela única y universalista, la enseñanza propedéutica, el garantismo unilateral y el control burocrático. En su análisis de cuatro de estas políticas de inclusión educativa –*Programa de Aulas Comunitarias*, *Plan de Formación Profesional Básica*, *Tránsito Educativo* y *Compromiso Educativo*– encuentran que dos de ellas (PAC y FPB) “debilitaron el centralismo y el carácter universalista de la escuela pero no consiguieron transformar significativamente” las restantes cuatro instituciones clave del sistema educativo (Fernández y Mancebo, 2014, 25).

Creo que es precisamente allí donde puede verse con más claridad esta guerra de posiciones. Estas políticas de inclusión educativa cosechan victorias (magras, pero victorias al fin) allí donde la lucha política abierta fracasa. Ante la imposibilidad de reformar de base el sistema educativo, la estrategia parece haber sido introducir cuñas allí donde fuera posible. Políticas como el *Programa de Aulas Comunitarias*, *Compromiso Educativo* o *Jred* funcionan de esa manera, pero no son las únicas. En el caso de Educación Inicial, por ejemplo, la asistencia pasó de 21,7% en 2006 al 36,4% en 2012. El crecimiento se dio fundamentalmente entre los hogares vulnerables (beneficiarios de Asignaciones Familiares o la Tarjeta Uruguay Social). Ahora bien, al contrario de lo que sucede entre la población no vulnerable, en la que el grueso de quienes asisten lo hacen a un centro privado, casi la totalidad de la

población vulnerable que asiste lo hace a centros CAIF en lugar de a centros públicos tradicionales (DINEM, 2013, 34). Esto significa que este nuevo tipo de políticas de inclusión efectivamente empiezan a conformar una nueva “arquitectura del bienestar” (Filgueira y De Armas, 2007) alejada de las políticas universalistas.

Así puede entenderse esa disputa que reseñaban Rodríguez et al. en torno a la perspectiva socioeducativa. No es que el debate conceptual no sea relevante, sino que el problema no se agota allí. Esa “educación tradicional”, mera transmisora de conocimientos, que los partidarios de lo socioeducativo cuestionan, no es otra cosa que los docentes del sistema universalista de educación centralizado en la ANEP. El debate por el papel de los equipos interdisciplinarios y el papel de los psicólogos y asistentes sociales en el sistema educativo es en realidad la lucha por la organización de la educación y el papel que los distintos actores deberían ocupar en ella. Por cierto que los docentes no niegan la importancia de los equipos interdisciplinarios y los distintos especialistas en pedagogía (o, al menos, yo no pude encontrar un documento en que lo hicieran), pero sí los relegan a un papel de apoyo al docente.

Resulta entonces que la enunciación de la desafiliación es, más que un diagnóstico técnico, un grito de batalla. No se trata ni puede tratarse de una intervención aséptica en el campo educativo, sino una toma de partido, una elección por determinado proyecto que inevitablemente alinea a quien la asume con determinados actores y lo enfrenta a otros.

Las dos batallas que analicé en este capítulo tienen un punto clave en común. Los rivales que encuentra en cada frente, la policía y los docentes, son expresiones de una misma tecnología de poder: la disciplina. El caso de la policía es suficientemente claro. El caso de la educación es un poco más complicado, ya que existen maestros y docentes que trabajan para desplegar otras técnicas pedagógicas y reformar la escuela. Sin embargo, la cultura escolar actual está “marcada aún por principios autoritarios, jerárquicos, y centralistas en la interpretación y aplicación de la norma.” (Viscardi & Alonso, 2013, 41), por lo que en conjunto se trata sin duda de un poder disciplinario.

Lo que vemos, por lo tanto, es el enfrentamiento entre dos tecnologías sociales: disciplina contra gobierno. Ahora bien, la relación que el propio Foucault establece entre estas dos tecnologías es de sucesión antes que de contradicción, sucesión tanto genealógica (es decir, en el desarrollo de las propias tecnologías) como en el pensamiento de Foucault. Las disciplinas aparecen como una primera forma de control biopolítico de los cuerpos, basada en la disposición e imposición autoritaria de la norma, desarrollada por Foucault, fundamentalmente, en *Vigilar y castigar*. A esta primera forma de control social, *anatomopolítica* (Foucault, 1975), la sucederían formas propiamente biopolíticas de control basadas en las poblaciones. Esta genealogía es trazada en *Genealogía del racismo*, donde Foucault también advierte la necesidad de superar el “modelo bélico” del análisis del poder (Foucault, 1975, 27).

Las tecnologías gubernamentales de control vienen precisamente a superar ese modelo, cosa que logran con la introducción de la subjetividad en de la ecuación (Castro-Gómez, 2010). La sucesión también es genealógica: la emergencia de estas tecnologías es posterior a las disciplinas, y se asocia con el desarrollo del liberalismo y (fundamentalmente) el neoliberalismo (Foucault, 2004).

En tanto el ascenso comienza al menos en los años '60, creo que podemos ver en esta historia un proceso de largo plazo: la conformación de un Estado gubernamental. Esto no implica que se deba pronosticar el fin de las disciplinas: ambas tecnologías son articulables y de hecho se articulan. Sin embargo, sí implica que el proceso trasciende en alguna medida los juegos políticos de corto plazo y muestra una tendencia sostenida en el tiempo, más allá de partidos políticos. En todo caso durante los gobiernos del Frente Amplio se habría profundizado una tendencia que los precede.

CONCLUSION: UNA NUEVA RAZÓN DE ESTADO

Como decía al principio de este trabajo, la historia del joven que no estudia ni trabaja no es la historia del joven que no estudia ni trabaja, sino la de algo más. Ahora podemos saber con cierta claridad que ese “algo más” no es sino la sociología misma. La historia de la que el joven que no estudia ni trabaja no es más que un personaje (y no necesariamente uno protagónico) es la historia de las ciencias sociales durante los últimos 25 años, aproximadamente. Se trata fundamentalmente de la historia de un discurso técnico sobre lo social.

No, por cierto, la historia única ni completa. Como advertía en la introducción hay en esta historia algunas ausencias. Probablemente la más significativa es la del enfoque de derechos humanos. Si bien menciono este discurso en algunos momentos del texto, hace falta un análisis más exhaustivo de su relación con el discurso técnico de las ciencias sociales, tanto por lo que tiene de articulación y participación, como por lo que tiene de oposición, combate y freno. Pero no es esta la única ausencia: existen también otras ciencias sociales y otras sociologías. En el campo de los estudios sobre la juventud, por ejemplo, existen perspectivas actuales que no se hacen eco de la sociología de las generaciones y las trayectorias vitales.

Es la historia del ascenso de este discurso dentro del Estado, en oficinas, leyes y poderes. Es poco claro si este ascenso debería ser considerado un éxito para esta formación. Es cierto que se trata de un discurso con una *fuerte vocación por la producción de políticas públicas*: prácticamente todos los textos que la integran incluyen apartados con recomendaciones de políticas y piensan al Estado como el lugar desde el cual desplegar su propia praxis. Sin embargo asumir que la llegada directa al Estado era el objetivo de estos autores implicaría afirmar o bien una intencionalidad para la cual no hay pruebas o bien una teleología impropia de un enfoque genealógico. Planeado o no, accidental o predestinado, lo cierto es que no ha sido un ascenso sin complicaciones: ha debido enfrentar, y enfrenta aún, poderosos adversarios.

Este ascenso ha resultado en su devenir *razón de Estado*. La sociología (esta sociología) se ha vuelto al menos parcialmente una *tecnología de gobierno* (Smith, 1972), una *maquinaria intelectual* (Rose, 1991), es decir, una tecnología que al tiempo que produce conocimiento sobre el mundo, produce al mundo mismo. Una tecnología que administra poblaciones y produce subjetividades. Que prefiere depender de los intereses y las intenciones de los gobernados antes que de su propia capacidad para forzarlos a actuar contra sí mismos. Y aquí es donde el joven que no estudia ni trabaja expresa con particular claridad una de las características de este ascenso: la transformación de categorías técnicas en categorías sociales. ¿Qué, si no, significa el pasaje del propio joven que no estudia ni trabaja de categoría de investigación a posición de sujeto?

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, V. (2015.) "Tropa de Élite". En *Revista Lento*, n° 29. Montevideo, Uruguay: Gráfica Mosca.
- Aguirre, R. (editora). (2009.) *Las bases invisibles del bienestar social. El trabajo no remunerado en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Arriagada, I. & Godoy, L. (2000.) "Prevenir o reprimir: falso dilema de la seguridad ciudadana". En *Revista de la CEPAL*, n.º 70.
- Arriagada, I. & Godoy, L. (1999.) "Seguridad ciudadana y violencia en América Latina: diagnóstico y políticas en los años noventa". En *Serie Políticas sociales*. Santiago, Chile: Comisión Económica Para América Latina.
- Asambleas Técnico-Docentes. (2014.) *Informe y resoluciones de la Asamblea Técnico-Docente nacional ordinaria "Maestro Julio Castro"*. Maldonado, Uruguay.
- Bajtín, M. (1979.) *Problemas de la poética de Dostoievski*. (2005.) Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2012.) *Citizen security: conceptual framework and empirical evidence*.
- Barba, C. (2013.) "Inseguridad y protección social en los países desarrollados y en América Latina" en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 75, n.º 1(enero-marzo), 29-61.
- Barbero, M. (2015.) *Entre hogares y alternativas. Un análisis de nuestra cultura de castigo en el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Bensaid, D. (2014.) "La lucha de clases es irreductible a las identidades comunitarias". En *Revista de Ensayos*, año 1, n° 1 (pp. 51–75). Montevideo, Uruguay: Casa editorial HUM.
- Berger, P. & Luckman, T. (1966.) *La construcción social de la realidad*. (1989.) Buenos Aires, Argentina: Amorrurtu.
- Bourdieu, P. (1973.) "La opinión pública no existe". (2000.) En *Cuestiones de Sociología*. Madrid, España: Itsmo.
- Bourdieu, P. (1997.) *Los usos sociales de la ciencia*. (2008.) Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Bukstein, D. & Montossi, F. (2009.) *Un estudio sobre la criminalidad en Montevideo: los efectos de la ley de humanización de cárceles*. Montevideo, Uruguay: Universidad ORT Uruguay.
- Butler, J. (1997.) *Lenguaje, poder e identidad*. (2004.) Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Calveiro, P. (2012.) *Violencias de Estado. La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen*

como medios de control global. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Calvo, J. (coord.) *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. Fascículo 4: Jóvenes en Uruguay: demografía, educación, mercado laboral y emancipación*. (2014.) Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Chertok, A. (1988.) *Las causas de nuestra conducta*. (2000.) Montevideo, Uruguay: Centro de Terapia Conductual.
- De Armas, G. & Retamoso, A. (2010.) *La universalización de la educación media en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: UNICEF.
- De los Santos, F. (2014.) “La inseguridad empieza por casa”. En *Revista Lento*, n.º 14. Montevideo, Uruguay: Gráfica Mosca.
- Delacoste, G. (2014.) “La cuestión plancha”. En *¿Más allá de la tolerancia? Ciudadanía y diversidad en el Uruguay contemporáneo*. Laura Gioscia: coordinadora. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo. (2012.) “Caracterización socioeconómica y demográfica de la población vulnerable en el Uruguay”. En *Informe MIDES 2011-2012*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social.
- Errandonea et al., *Anuario Estadístico de Educación 2013*. (2014.) Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Espíndola, F. (2009). "De jóvenes “ni, ni” que habitan Casavalle. Representaciones sociales desde espacios de exclusión". En *Revista de Ciencias Sociales* n.º 25. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Falkin, C. (2014.) *Jóvenes, ¿un asunto político? El INJU y las políticas de juventud en el Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Fernández, T. (2010.) “Desafiliación y desprotección social”. En *La desafiliación en Educación Media y Superior de Uruguay*. Tabaré Fernández: coord. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Fernández, T. & Alonso, C. (2012.) “Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011)”. En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, n.º 1. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Fernández, T. & Mancebo, M. (2014.) *Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?*
- Filardo, V. *Transiciones a la adultez y educación*. (2010.) Montevideo, Uruguay: Cuadernos del

Fondo del Fondo de Poblaciones de Naciones Unidas.

- Filardo, V., Cabrera, M. & Aguiar, S. (2010.) *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo informe*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social.
- Filgueira, C. (2001.) *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes*. Santiago de Chile, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Filgueira, C. (2001.) *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes*. Santiago, Chile: CIESU.
- Filgueira, C. & Fuentes, A. (1998.) *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos*. Montevideo, Uruguay: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Filgueira, C. & Fuentes, A. (2001.) *Un análisis acerca de los jóvenes que no estudian ni trabajan*. Montevideo, Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública.
- Filgueira, C. & Katzman, R. (1998.) *Una mirada crítica al “asset-vulnerability” approach. Orígenes, aplicaciones y posibles innovaciones*. Comisión Económica Para América Latina.
- Filgueira, F. & De Armas, G. (2007.) "En busca del tiempo perdido: las tareas del Uruguay social del siglo XXI". En *Uruguay: agenda 2020*. Rodrigo Arocena y Gerardo Caetano: editores.. Montevideo, Uruguay: Santillana.
- Flor de piedra. (1999.) “Sos botón”. En *La Vanda Más Loca*. Buenos Aires, Argentina: Leader Music.
- Foucault, M. (1969.) *La Arqueología del Saber*. (2008). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970.) *El orden del discurso*. (1992.) Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1973.) *La verdad y las formas jurídicas*. (1996.) Barcelona, España: Gedisa.
- Foucault, M. (1975.) *Genealogía del racismo*. (2008.) Buenos Aires, Argentina: Caronte Ensayos.
- Foucault, M. (1980.) *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (2004.) *Nacimiento de la biopolítica*. (2012.) Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fraiman, R. & Rossal, M. (2011.) *De calles, trancas y botones: una etnografía sobre violencia, solidaridad y pobreza urbana*. Montevideo, Uruguay: Ministerio del Interior.
- Garcé, A. & De Armas, G. (2004.) "Política y conocimiento especializado: la reforma educativa en Uruguay (1995-1999)". En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. 14/2004. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- González, J. (2003). “La policía en el Estado de Derecho Latinoamericano: el caso Uruguay”. En *La policía en los Estados de Derecho Latinoamericanos*. Ambos, K., Gómez, J. & Vogler,

R.: editores. Bogotá, Colombia: Instituto Max-Planck para Derecho Penal Extranjero.

- Instituto Nacional de la Juventud. (2012.) *¿Ni Ni? Aportes para una nueva mirada*. Montevideo, Uruguay.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2012.) *Jóvenes en Red: Propuesta de elaboración institucional*. Montevideo, Uruguay.
- Jara Males, P. & Sorio, R. (2013.) *Redes de protección social. Mejores respuestas para adolescentes y jóvenes*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Jódar, F. & Gómez, L. (2007.) "Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero/marzo, año/vol 12, núm. 032. México DF, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Katzman, R. (1999.) *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Comisión Económica Para América Latina y el Caribe.
- Krauskopf, D. (1998.) "Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes". En *Participación y desarrollo social en la adolescencia*. San José, Costa Rica: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Krauskopf, D. (2004.) "Perspectivas sobre la condición juvenil y su inclusión en las políticas públicas". En *Políticas de juventud en Latinoamérica*. Elisabet Gerber y Sergio Balardini: compiladores. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Kreibohm, P. (s/d. año) "La doctrina de la Guerra de Baja Intensidad: del intervencionismo norteamericano a la formulación de una nueva categoría de conflicto". En *Revista electrónica de ciencias sociales*, Instituto Complutense de Estudios Internacionales. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Kuhn, T. (1962.) *La estructura de las revoluciones científicas*. (2013.) México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1958.) "La dirección de la cura y los principios de su poder". (2002.) En *Escritos 2*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1975.) *El Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud*. (2015.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (2005.) "Lo simbólico, lo imaginario y lo real". En *De los nombres del Padre*. Jacques-Alain Miller: compilador. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Laclau, E. (1996.) *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985.) *Hegemonía y estrategia socialista*. (2010.) Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Landoni, P. (2012.) “La crisis de la Gobernanza en la Educación uruguaya: la inevitable tensión entre centros educativos empoderados y el comando centralizado de la educación”. En *IV Congreso Uruguayo de Ciencia Política*. Montevideo, Uruguay.
- Lanzaro, J. (2004.) *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*. Santiago, Chile: Comisión Económica Para América Latina.
- Lijtenstein, S. & Brunini, A. (2011.) *Empleo y educación: pilares para la construcción de la trayectoria laboral de los jóvenes*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Los Pibes Chorros. (2001.) “Policía, policía”. En *Arriba las manos*. Buenos Aires, Argentina: Discográfica Magenta.
- Los Pibes Chorros. (2002.) “Llegamos los pibes chorros”. En *Sólo le pido a Dios*. Buenos Aires, Argentina: Discográfica Magenta.
- Margulis, M. (1996.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Martinis, P. (2012.) *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Mockus, A. (1999.) *Armonizar ley, moral y cultura*. (s/d editorial)
- Mockus, A. (2002.) “Convivencia como armonización de ley, moral y cultura”. En *Perspectivas*, vol. XXXII, n.º 1. Bogotá, Colombia: Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga.
- Moser, C. (1998.) “The Asset Vulnerability Framework: Reassessing Urban Poverty Reduction Strategies”. En *World Development*, Vol. 26, N.º 1. Londres, Inglaterra: The World Bank.
- Mouffe, C. (2007.) *On the Political*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Nun, J. (1969.) “Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal”. En *Revista Latinoamericana de Sociología*. Vol. V, 1969. N.º2. Buenos Aires, Argentina: Centro de Investigaciones Sociales del Instituto Torcuato Di Tella.
- Nun, J. (1999.) “El futuro del empleo y la tesis de la masa marginal”. En *Desarrollo Económico*. Vol. 38. N.º 152. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Opperti, R. & Villagrán, A. (2003.) “La reforma educativa en Uruguay”. En *Revista de Ciencias Sociales*, año XVI, n.º 21. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Organización Internacional del Trabajo. (2013.) *Panorama Laboral 2013. América Latina y el Caribe*. Lima, Perú: Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Paternain, R. (2008.) *Panorama de la violencia, la criminalidad y la inseguridad en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad.
- Paternain, R. (2012.) “La hegemonía conservadora en el campo de la seguridad. Una

- interpretación del caso uruguayo". En *Crítica contemporánea*, nº 2, 2012. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Pitkin, H. (1967.) *The concept of representation*. (1972.) Berkeley, Estados Unidos: University of California Press.
 - Poder Ejecutivo. (2012.) *Estrategia por la vida y la convivencia*. Montevideo, Uruguay.
 - Poder Ejecutivo. (2013.) *La intervención en 7 Zonas como parte de la Reforma Social*. Montevideo, Uruguay.
 - Programa Aulas Comunitarias. *Presentación*. Infamilia. Montevideo, Uruguay.
 - Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo. (1994.) *Informe sobre Desarrollo Humano 1994*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
 - Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo. (2009.) *Informe sobre Desarrollo Humano para América Central 2009-2010*. Colombia.
 - Programa Nacional de Educación y Trabajo. *Propuesta educativa*. Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo, Uruguay.
 - Rama, G. (1989.) "La situación de la juventud y los problemas de su inserción en la sociedad". En *Políticas sociales en Uruguay. Educación y juventud*. Montevideo, Uruguay: Comisión Económica para América Latina.
 - Rama, G. (1992.) *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay?: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo, Uruguay: Comisión Económica para América Latina.
 - Rivero, L. (2015.) "Trayectorias ocultas tras el concepto ni-ni. ¿Qué tienen los jóvenes para decir?". En *Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales*. Tomo I, Pp. 141-160. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social.
 - Robin, M. (2011.) *Cómo "La batalla de Argel" enseñó a torturar a los militares argentinos"*. Recuperado de <http://www.mdzol.com/nota/271904-como-la-batalla-de-argel-enseno-a-torturar-a-los-militares-argentinos/>
 - Rodríguez, F., Hernández, D. & Corbo, G. (2013.) Jóvenes que no estudian ni trabajan en Montevideo. En *Hacia un Uruguay más equitativo* (pp. 20-50). Rofman, R.: editor. Buenos Aires, Argentina: Banco Mundial.
 - Romano, A. (2011.) Sobre los espacios de formación integral en la Universidad. Una perspectiva pedagógica. En *Cuadernos de Extensión. N° 1* (pp. 85-107). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
 - Romano, A. (2013.) "Reconstrucción del debate en torno a la investigación en educación en la década de los 60 en el Uruguay". En *Políticas Educativas*, vol. VI, n.º 2. Porto Alegre, Brasil.

- Rose, N. & Miller, P. (1991.) "Political power beyond the state". En *British Journal of Sociology*, vol. XLIII, n.º2, 172-205. [Versión electrónica].
- Sánchez, M. (2001.) "Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, n.º 4, 4º trimestre. México DF, México: Centro de Estudios Educativos.
- Semán, P. (2012.) "Cumbia villera: avatares y controversias de lo popular realmente existente". En *Nueva Sociedad*, n.º 242. Buenos Aires, Argentina: Fundación Foro Nueva Sociedad.
- Serna, M. (2012.) "Exclusión y vulnerabilidad social: qué hay de nuevo en los debates contemporáneos". En *Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para políticas sociales*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social y Universidad de la República.
- Serna, M., Botinelli, E., Maneiro, C. & Pérez, L. (2012.) *Giro a la izquierda y nuevas élites en Uruguay. ¿Renovación o reconversión?* Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Servicio de Paz y Justicia Uruguay. (2012.) *Hacia una política de Estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas*. Juanche, A. & Palummo, J.: coordinadores. Montevideo, Uruguay: Observatorio del Sistema Judicial.
- Smith, D. (1972.) *Women's perspective as a radical critique of sociology*. [Versión electrónica.]
- Social Exclusion Unit. (1999.) *Bridging the gap: new opportunities for 16 – 18 year olds not in education, employment or training*. Londres, Inglaterra: Social Exclusion Unit.
- Spivak, G. (1985.) *¿Puede hablar el subalterno?* (2011.) Buenos Aires, Argentina: El Cuenco del Plata.
- Veiga, Danilo (2011.): "Tipologías socioeconómicas y estratificación social en el Uruguay: tendencias recientes". En *El Uruguay desde la sociología IX*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Viscardi, N. & Alonso, N. (2013.) *Gramática(s) de la convivencia: un examen a la cotidianeidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública.
- Viscardi, N. & Barbero, M. (2011.) "Seguridad, medios y construcción de la imagen de peligrosidad en los jóvenes". En *El Uruguay desde la sociología 9*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Viscardi, N. & Lovesio, B. (2003.) "Los estudios de la mujer y de los jóvenes en la construcción del conocimiento sociológico uruguayo". En *Revista de Ciencias Sociales*. Año XVI. N.º 21. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- World Bank. (1990.) *World Development Report 1990*.

- Zamora, M. (2006.) “La doctrina de la seguridad nacional y su actual impacto en el derecho penal latinoamericano”. En *Revista CENIPEC*. Merida, Venezuela: Universidad de los Andes.