

ISSN 2318-9282

número 13

año 4

dic 2016

# desidades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

13

# des;dades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

## REALIZACIÓN



**NIPIAC**

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e a Adolescência Contemporâneas

## APOYO



## INSTITUCIONES ASOCIADAS



## INDEXADORES



# apresentação

## equipo editorial

### EDITORA JEFE

Lucia Rabello de Castro

### EDITORAS ASOCIADAS

Heloisa Dias Bezerra

Maria Carmen Euler Torres

Paula Uglione

Renata Alves de Paula Monteiro

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

### EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza

Alexandre Bárbara Soares

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Carina Borgatti Moura

Felipe Salvador Grisolia

Isa Kaplan Vieira

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Bello

Lis Albuquerque Melo

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

### EQUIPO TÉCNICA

Arthur José Vianna Brito

Cheyenne Monteiro Wolf Von Arcosy

Clara Cascão Lopes

Clara Marina Hedwig Willach Galliez

Hannah Quaresma Magalhães

Luciana Mestre

Matheus Ferreira Apolinário

Paula Pimentel Tumolo

Yuri do Carmo Castro de Jesus

### REVISORA

Leninha Fernandes

### TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

**DESIDADES** es una revista electrónica de divulgación científica en el área de la infancia y juventud. La publicación es trimestral, evaluada por pares, por parte del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro, comprometida con la divulgación del conocimiento científico más allá de los muros de la universidad.

Publica artículos originales, entrevistas y reseñas cuyo objetivo es discutir de manera crítica, para un público amplio, aspectos de la infancia y juventud frente a su proceso de emancipación. La sección de Referencias Bibliográficas tiene como objetivo difundir las publicaciones recientes sobre la infancia y juventud en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades. Una versión en portugués y otra en español de **DESIDADES** están disponibles para los lectores. La publicación pretende ser un medio electrónico de difusión de debates e ideas en el universo latinoamericano para todos los que quieren ser alentados a reflexionar sobre los desafíos y las dificultades de vivir la niñez y la juventud en el contexto de las sociedades actuales.

El nombre de la revista, **DESIDADES**, significa que las edades, como criterios fijos que naturalizan comportamientos, habilidades y maneras de existencia según a una temporalización lineal biográfica, necesitan ser problematizadas con el fin de permitir nuevos enfoques, perspectivas y diálogos sobre las relaciones entre los grupos generacionales.

## CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

<b>Alfredo Veiga-Neto</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>Alexandre Simão de Freitas</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>Ana Cristina Coll Delgado</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>Ana Maria Monteiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Angela Alencar de Araripe Pinheiro</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>Angela Maria de Oliveira Almeida</b>	Universidade de Brasília
<b>Anna Paula Uziel</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>Carmem Lucia Sussel Mariano</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>Clarice Cassab</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>Claudia Mayorga</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Cristiana Carneiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Diana Dadoorian</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Dorian Monica Arpini</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>Elisete Tomazetti</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>Fernanda Costa-Moura</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Flavia Pires</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>Gizele de Souza</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>Helóisa Helena Pimenta Rocha</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>Iolete Ribeiro da Silva</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>Jader Janer Moreira Lopes</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>Jaileila de Araújo Menezes</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>Jailson de Souza e Silva</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>Jane Felipe Beltrão</b>	Universidade Federal do Pará
<b>Juarez Dayrell</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Juliana Prates Santana</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>Leandro de Lajonquière</b>	Universidade de São Paulo
<b>Leila Maria Amaral Ribeiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Lila Cristina Xavier Luz</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>Marcos Cezar de Freitas</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>Marcos Ribeiro Mesquita</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>Maria Alice Nogueira</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Maria Aparecida Morgado</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>Maria Helena Oliva Augusto</b>	Universidade de São Paulo
<b>Maria Ignez Costa Moreira</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>Maria Letícia Nascimento</b>	Universidade de São Paulo
<b>Maria Lucia Pinto Leal</b>	Universidade de Brasília
<b>Marlos Alves Bezerra</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>Marta Rezende Cardoso</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Mirela Figueiredo Iriart</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>Myriam Moraes Lins de Barros</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Nair Teles</b>	Fundação Oswaldo Cruz/ Universidade Eduardo Mondlane

<b>Patrícia Pereira Cava</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>Rita de Cassia Fazzi</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>Rita de Cassia Marchi</b>	Universidade Regional de Blumenau
<b>Rosa Maria Bueno Fischer</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>Rosângela Francischini</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>Silvia Pereira da Cruz Benetti</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<b>Solange Jobim e Sousa</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>Sonia Margarida Gomes Sousa</b>	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
<b>Telma Regina de Paula Souza</b>	Universidade Metodista de Piracicaba
<b>Vera Vasconcellos</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>Veronica Salgueiro do Nascimento</b>	Universidade Federal do Cariri

## CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

<b>Adriana Aristimuño</b>	Universidad Católica del Uruguay
<b>Adriana Molas</b>	Universidad de la República, Montevideo
<b>Andrés Pérez-Acosta</b>	Universidad del Rosario, Bogotá
<b>Alfredo Nateras Domínguez</b>	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
<b>Carla Sacchi</b>	Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental / Universidad del Salvador
<b>Ernesto Rodríguez</b>	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo
<b>Graciela Castro</b>	Universidad Nacional de San Luis, Argentina
<b>Guillermo Arias Beaton</b>	Universidad de La Habana, Cuba
<b>Héctor Castillo Berthier</b>	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
<b>Héctor Fabio Ospina</b>	Universidad de Manizales, Colombia
<b>José Rubén Castillo García</b>	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
<b>Laura Kropff</b>	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
<b>María Guadalupe Vega López</b>	Universidad de Guadalajara, México
<b>María Raquel Macri</b>	Universidad de Buenos Aires
<b>Mariana Chaves</b>	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
<b>Mariana García Palacios</b>	Universidad de Buenos Aires
<b>Mario Sandoval</b>	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
<b>Norma Contini</b>	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
<b>Pablo Toro Blanco</b>	Universidad Alberto Hurtado, Chile
<b>René Unda</b>	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
<b>Rogelio Marcial Vásquez</b>	El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara, México
<b>Rosa María Camarena</b>	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
<b>Silvina Brussino</b>	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
<b>Valeria Llobet</b>	Universidad Nacional de San Martín, Argentina

# Índice

EDITORIAL	7
TEMAS SOBRESALIENTES	
<b>La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía</b>	9
<i>Fernando Rey Arévalo Zavaleta, Gloria Patricia Ledesma Ríos, María Esther Pérez Pechá e Saraín José García</i>	
<b>Aprendizajes y sociabilidades juveniles: la experiencia de las Torcidas Jóvenes cariocas</b>	20
<i>Rosana da Câmara Teixeira</i>	
ESPACIO ABIERTO	
<b>Privatización de la educación pública en Brasil y movimientos de resistencia de los estudiantes</b>	28
<i>DESidades ENTREVISTA Luiz Carlos de Freitas</i>	
INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS	
<b>RESEÑAS</b>	
<b>“Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, 10 años después”</b>	32
<i>RESEÑA POR José Weinstein</i>	
<b>“Solo zapatillas de marca. Jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado”</b>	36
<i>RESEÑA POR Victor Alexander Huerta-Mercado Tenorio</i>	
<b>“Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista”</b>	39
<i>RESEÑA POR Verónica Millenaar</i>	
<b>LEVANTAMIENTO BIBLIOGRÁFICO</b>	44
NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN	48

# editorial

La sociedad brasileña se encuentra en un momento de estupefacción ante la coyuntura social, política y económica, vivenciando hechos tan inusitados como alarmantes. En un mismo año el país vivió múltiples crisis intra e interinstitucionales, como la deposición, por el Congreso Nacional, de una presidenta electa por el voto popular y el ascenso concomitante del vicepresidente, que fue también el principal articulador del proceso de deposición. Derechos y conquistas sociales, frutos de años de lucha han sido colocados bajo constante amenaza, bien por la propia clase política que se aprovecha de un momento de desarticulación de las fuerzas progresistas, bien por los sectores conservadores de la sociedad civil que vislumbran la posibilidad de echar por tierra conquistas importantes.

El sector educacional ha sido uno de los más fragilizados, con proyectos y medidas que se avecinan como elementos de retroceso, particularmente, una propuesta de reforma de la educación que pretende retirar del currículo disciplinas que supuestamente pueden conducir a los estudiantes a la reflexión y una mayor autonomía, como Sociología y Filosofía. Otro proyecto que tensiona fuertemente al sector educacional es el proyecto que pretende “despolitizar” el aula, el cual supone que profesores y estudiantes no pueden discutir asuntos relacionados con ciertos aspectos históricos, sociales, políticos, psicológicos, pues tales cuestiones funcionarían como herramientas de adoctrinamiento ideológico e, incluso, como procesos de reorientación sexual de niños y jóvenes.

Parte de la sociedad ha reaccionado enérgicamente contra tal estado de cosas, manifestando un gran descontento y su disposición para impedir algunos de esos proyectos. Uno de los movimientos más significativos ha sido el de jóvenes estudiantes de secundaria y jóvenes universitarios que, desde el 2015, viene ocupando escuelas y universidades como forma de movilizar y demostrar su insatisfacción ante los rumbos de la política. El movimiento de ocupación ha mostrado que los jóvenes pueden ocupar un lugar relevante en el proceso de autorreflexión de la sociedad, y también que, a su manera, hacen elecciones que manifiestan un modo de comprender y actuar en el presente para así proyectar el futuro.

En esta 13ª edición, DESIDADES presenta en la sección Espacio Abierto una entrevista con el investigador y Doctor en Educación, Luiz Carlos de Freitas, que aborda diferentes aspectos del actual contexto de la educación brasileña, en especial los problemas de la privatización de la educación, la reforma educacional y los movimientos de resistencia protagonizados por los estudiantes brasileños.

En la sección Temas Sobresalientes, Fernando Rey Arévalo Zavaleta, Gloria Patricia Ledesma Ríos, María Esther Pérez Pechá y Saraín José García discuten los resultados de una investigación sobre el sistema de educación autónoma zapatista que opera en las regiones autónomas de los Altos y en la Selva Lacandona, en Chiapas, México. En el artículo “La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía”, los autores muestran que, en este sistema, la escuela es organizada para ser un espacio de formación de jóvenes y niños que toma en consideración la “visión del mundo propia de los zapatistas”, esto es, un proyecto educacional que refuerza la necesidad de la relación armoniosa con la comunidad y la naturaleza, así como vastos ideales sobre autonomía y libertad.

Desde hace mucho se discute que no se puede hablar de juventud, sino de juventudes, o mejor, de un fenómeno que revela condiciones diversas de muchos sujetos, con múltiples pertenencias y gustos, deseos y referencias. Esa heterogeneidad marca las diversas posiciones en la vida de los sujetos jóvenes, como discute la investigadora Rosana de la Cámara Teixeira, que abordó la experiencia de participación de los jóvenes en las torcidas organizadas, en el artículo “Aprendizajes y sociabilidades juveniles: la experiencia de las Torcidas Jóvenes cariocas”.

Tres reseñas componen la sección de Informaciones Bibliográficas, la de José Weinstein sobre el libro “Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, 10 años después”, obra colectiva escrita por Cristián Bellei, Liliana Morawietz, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni; la reseña escrita por Verónica Millenaar sobre el libro organizado por Mariana Busso y Pablo Pérez, “Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista”; y, finalmente, la reseña de Victor Alexander Huerta-Mercado Tenorio, sobre el libro “Solo zapatillas de marca. Jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado”, escrito por Francesca Uccelli y Mariel Garcia Llorens. Además, en esta sección, divulgamos la lista de publicaciones del tercer trimestre del 2016, en el área de ciencias humanas y sociales sobre infancia y juventud, levantadas a partir de los sitios de editoras de países de América Latina.

**Heloisa Dias Bezerra**

**EDITORA ASOCIADA**

#### **LISTA DE CONSULTORAS Y CONSULTORES AD HOC 2016**

**Alexandre Simão de Freitas – Brasil, Universidade Federal de Pernambuco**  
**Alfredo Nateras Domínguez – México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa**  
**Ana Cecília Vergara Del Solar – Chile, Universidad Diego Portales**  
**Ana Lila Leijárraga – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Ângela de Alencar Araripe Pinheiro – Brasil, Universidade Federal do Ceará**  
**Claudia Andréa Mayorga Borges – Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Fernanda Canavêz de Magalhães – Brasil, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
**Gabriela Paula Magistris – Argentina, Universidad de Buenos Aires**  
**Jacqueline Cavalcanti Chaves – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Leila Maria Amaral Ribeiro – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Lila Cristina Xavier Luz – Brasil, Universidade Federal do Piauí**  
**Lucia de Mello e Souza Lehmann – Brasil, Universidade Federal Fluminense**  
**Marcelo Tadeu Baumann Burgos – Brasil, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**  
**Marcos Cezar Freitas – Brasil, Universidade Federal de São Paulo**  
**Maria Cristina Gonçalves Vincetin – Brasil, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**  
**María Florencia Gentile – Argentina, Universidad Nacional de General Sarmiento**  
**Maria Helena Oliva Augusto – Brasil, Universidade de São Paulo**  
**Maria Regina Maciel – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Myriam Moraes Lins de Barros – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Patrícia Pereira Cava - Brasil, Universidade Federal de Pelotas**  
**Raquel Corrêa de Oliveira – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Rita de Cássia Fazzi – Brasil, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**  
**Rosangela Francischini – Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Norte**  
**Simone Ouvinha Peres – Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Solange Jobim e Souza – Brasil, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**  
**Vera Maria Ramos de Vasconcellos – Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Verônica Salgueiro do Nascimento – Brasil, Universidade Federal do Cariri**



IMAGEN: Beatriz Aurora

# La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía

*Fernando Rey Arévalo Zavaleta*

*Gloria Patricia Ledesma Ríos*

*María Esther Pérez Pechá*

*Saraín José García*

## Introducción

Hace dos décadas iniciaron servicios las escuelas zapatistas en aquellas regiones bajo control social y político del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)<sup>1</sup>, en las cuales el Estado mexicano se desentendió desde entonces de la formación de niños y adolescentes.

Sea por el miedo y la tensión que se vivieron en aquella época, o por no convenir a sus intereses personales, un día se marcharon y no volvieron los profesores del nivel de educación básica oficial que atendían los grupos multigrado de las escuelas primarias localizadas en las regiones zapatistas. Tanto los inspectores de zonas escolares como los jefes de sector también desaparecieron de algunas regiones de los municipios en los que el EZLN irrumpió el 1º de enero de 1994, y que para 1996 formaban parte del territorio (neo) zapatista.

Debido a la aplicación de una estrategia de aislamiento en el marco de un plan de contra-insurgencia, por la conjunción de éstos y otros factores concurrentes, o por desorganización pura, el caso es que para 1996 el tema del ausentismo de los profesores de las escuelas primarias se constituyó como un problema práctico para los padres de familia de las comunidades, colonias, parajes, aldeas y cantones de la sierra y de la selva, así como en los Altos de Chiapas.

Es un problema siempre y cuando se entiende la escuela desde una posición liberal, como lugar de ‘certificación de estudios’ y no de gestión de conocimientos. En la medida en que se da por hecho que la escuela es un lugar de gestión de la movilidad social, se supone que favorezca la superación social y económica, lo cual es cuestionable. Esta idea se da en el marco de un pensamiento colonizado, como es característico de los pueblos sometidos – como el caso de los pueblos indios originarios o indígenas - en los cuales se presume la preponderancia de una civilización hegemónica dominante - en este caso extranjera y de procedencia europea, racialmente diferenciada en los tiempos coloniales, la cual dejó su impronta en la cultura criolla.

En este marco de valores, los niños y jóvenes ‘indígenas’, especialmente aquellos de pueblos originarios, en particular tradicionalistas, tienen las menores oportunidades en la estructura socio-económica, en el seno de una sociedad neo-colonial como la mexicana. Sociedad tradicionalmente excluyente y discriminatoria, que establece un patrón de mestizaje en el que los indios, como los afro-descendientes o los mestizos, e incluso los descendientes de los criollos o los extranjeros, tienen una posición pre-determinada culturalmente, que, sin ser definitiva, influye altamente en la generalidad de la población, aun cuando se presenten casos excepcionales de escalamiento social.

---

1 El día 1º de enero del año 1994 ocurrió el alzamiento armado del autodenominado Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en diversos puntos de la geografía de Chiapas, la provincia meridional de México en colindancias con Guatemala. Sus demandas fueron presentadas en la 1ª Declaración de la Selva Lacandona: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. El EZLN se presentó como “fuerza beligerante” en lucha de liberación nacional. En su declaración de guerra exigió deponer al dictador apelando al principio de soberanía popular expreso en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En esa fecha, 1º de enero de 1994, entró en vigencia el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica y, la aparición pública del EZLN a nivel global, a través de los medios masivos de comunicación, constituye un rechazo tajante al neoliberalismo y globalización excluyentes en contra de los pueblos originarios. Su principal exponente fue el emblemático Subcomandante Marcos quien en la estructura militar estuvo bajo las órdenes de la Comandancia General del Comité Clandestino Revolucionario Indígena (CCRI-CG). Los enfrentamientos armados duraron doce días, y el ELZN tomó radiodifusoras para transmitir proclamas antisistémicas. Actualmente el EZLN encabeza un movimiento autonómico, acompañado de la sociedad civil altermundista. Para mayor información se pueden consultar varias fuentes, entre otras, Christlieb, Paulina Fernández. **Cronología de cuatro años de levantamiento del EZLN.** 1997. Disponible en: <http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/documentos/cronologia.htm> Acceso en: 27 ago 2016.

Para los zapatistas esto no fue un problema, sino que, por lo contrario, representó la oportunidad de formular un proyecto educativo alternativo, emanado de las comunidades: localidades zapatistas, muchas de las cuales no figuran en la cartografía oficial, sino que sus fronteras se diluyen en el territorio adyacente, poblado por militantes oficialistas, por lo general vecinos, parientes y conocidos entre sí, con quienes los zapatistas suelen cruzarse en los caminos o encontrarse en los tianguis comerciales.

Tiempo después, los servicios educativos oficiales fueron restablecidos de forma paulatina. Las escuelas cerradas desde 1994 fueron reabriendo puertas a partir de 1999 aproximadamente. En realidad, el ordenamiento constitucional – un eufemismo gubernamental - fue impuesto progresivamente desde 1995, por medio de la puesta en marcha de programas sociales, muchos de los cuales significaron inversión de recursos públicos federales en zonas marginales de la frontera sur del país, carentes de importancia en el esquema del Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

Esto sucedió simultáneamente a una serie de acontecimientos que van, desde el alzamiento armado del 1° de enero de 1994, hasta la suspensión indefinida de los diálogos por la pacificación con intermediación de la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) y, paralelamente, la creación, a mediados de 1994, del centro cultural denominado Aguascalientes, en Guadalupe Tepeyac, que luego de su destrucción por el ejército federal resurgió en cinco puntos geográficos distintos, hasta la consolidación de los actuales Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) y correspondientes *Caracoles*<sup>2</sup>.

El subcomandante Marcos<sup>3</sup> afirmó, en la Sexta Declaración de la Selva Lacandona (2005), que “los jóvenes crecidos en la resistencia, están formados en rebeldía con una formación política, técnica y cultural”, particularmente en aquellas comunidades localizadas en cierta región

---

2 Se denominan Caracoles a las diferentes regiones en las que se organiza la vida colectiva en las comunidades zapatistas. Comprenden territorios geográficos y espacios de organización política, económica, social y cultural.

3 El subcomandante insurgente Marcos fue la figura emblemática del EZLN a partir de su aparición pública en San Cristóbal de Las Casas durante el alzamiento armado ocurrido el primero de enero de 1994. Marcos se presentó como el vocero del movimiento insurgente y su personalidad se destacaba entre la tropa y mandos zapatistas por su complejidad racial y, sobre todo, su elocuencia verbal y escrita. Marcos dejó de existir - en términos retóricos - el 24 de mayo de 2014, según lo dio a conocer él mismo a través de un comunicado titulado “En la realidad, Planeta Tierra”, en el que rechazó, asimismo, ser Rafael Guillén Vicente, el sospechoso al que las autoridades persiguieron por cerca de 20 años por varios delitos, entre otros, sedición, motín, terrorismo, conspiración, uso de armas exclusivas de las fuerzas armadas y provocación de un ilícito, quien no fue capturado a pesar del cerco militar y el operativo de captura, y que tampoco se acogió a la amnistía ofertada por el gobierno federal en 1995. Varios civiles fueron imputados por semejantes delitos, y de forma no declarada, por sospechas de usurpar la personalidad del subcomandante en algún momento dado, como el caso de Javier Elorriaga, presuntamente alias Comandante Vicente para las autoridades, capturado en 1996. Para mayor información se pueden consultar varias fuentes, entre otras, Ponce de León, Juana (Org.). Subcomandante Marcos. “Nuestra arma es nuestra palabra; escritos selectos”. Nueva York: Seven Stories Press, 2001. Disponible en: [https://books.google.com.mx/books?id=eootkA\\_PPUcC&printsec=frontcover&dq=subcomandante+insurgente+marcos&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwidy8nCj-LOAhWEqR4KHcZMD-8Q6AEISjAG#v=onepage&q=subcomandante%20insurgente%20marcos&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=eootkA_PPUcC&printsec=frontcover&dq=subcomandante+insurgente+marcos&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwidy8nCj-LOAhWEqR4KHcZMD-8Q6AEISjAG#v=onepage&q=subcomandante%20insurgente%20marcos&f=false) Acceso en: 27 ago 2016; Nájjar, Alberto. “El subcomandante Marcos ya no es un perseguido de la justicia en México”, en *BBC Mundo*, Ciudad de México, 24 de febrero de 2016. Disponible en: [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160224\\_ezln\\_marcos\\_mexico\\_perseguido\\_justicia\\_an](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160224_ezln_marcos_mexico_perseguido_justicia_an) Acceso en: 27 ago 2016; CNN México. El ‘Subcomandante Marcos’, del EZLN, “deja de existir”, en *Expansión*, Nacional, 25 de mayo de 2014. Disponible en: <http://expansion.mx/nacional/2014/05/25/el-subcomandante-marcos-del-ezln-deja-de-existir> Acceso en: 27 ago 2016; y Pacheco, Sergio Islas. “EZLN 1° de enero de 1994”. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=kZLav-A\\_7Tk](https://www.youtube.com/watch?v=kZLav-A_7Tk) Acceso en: 27 ago 2016

geográfica de Chiapas, región limítrofe entre las zonas Altos y Selva Norte, caracterizada por su pobreza extrema y condiciones derivadas. Se trata de una zona que en su momento contó con una plena presencia zapatista, a nivel de comunidades de apoyo e incluso de militancia en las fuerzas rebeldes en la mayor parte de las comunidades, y que hoy por hoy es foco de interés para “programas sociales” gubernamentales de corte contra-insurgente.

Al Caracol II, Oventik<sup>4</sup>, hay que considerarlo en su demarcación zapatista - los siete MAREZ - de entre los 38 MAREZ creados por el EZLN en 1994. Geográficamente el territorio considerado en este caso es el del Caracol II, “Resistencia y rebeldía por la humanidad”, localizado en Oventik, la sede del municipio de San Andrés Sacamch'en de los Pobres, una comunidad del municipio oficial de San Andrés Larráinzar, que es, a la vez, sede de la Junta de Buen Gobierno (JBG) “Corazón Céntrico de los Zapatistas delante del Mundo”, a cargo de la dirección de los siete MAREZ mencionados.

De manera que hablar del Caracol II, es hacer referencia tanto a los MAREZ enunciados anteriormente, como a su JBG “Corazón Céntrico de los Zapatistas delante del Mundo”. Estas JBG, Juntas de Buen Gobierno, dan voz y representan a las comunidades de apoyo zapatistas que conforman cada uno de los siete MAREZ antes mencionados. Los MAREZ, dada su ubicación dual - una en el imaginario zapatista y otra en el espacio territorial oficial oficial - comparten el territorio con sus coterráneos, con diversos grados de convivencia, pues, mientras unos lo hacen pacíficamente, otros sufren constante acoso y son hostigados por grupos hostiles, que provienen generalmente de la militancia oficialista, sea partidista, religiosa o agrarista.

En una ubicación de esta naturaleza no es fácil ni sencillo ser joven, y zapatista mucho menos porque, además, están en contraposición dos visiones del mundo, la visión zapatista de una parte y la mirada hegemónica en contraparte, representada por los vecinos, los aledaños, los próximos, los prójimos, quienes se convierten en los otros. Los jóvenes zapatistas entonces son doblemente hostigados, tanto a nivel cultural y político, como a nivel simbólico.

## Las Juntas de Buen Gobierno y la autonomía aplicada

Las Juntas de Buen Gobierno (JBG) se formaron con representantes de los concejos de los Municipios Autónomos Zapatistas y aún son vigiladas y supervisadas por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena - Comandancia General (CCRI-CG) del EZLN, pero no están subordinadas al mando castrense. Las JBG se consideraron la materialización del proyecto democratizador, tal como lo precisa la *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*, “...o sea, arriba lo político democrático mandando y abajo lo militar obedeciendo” (EZLN, 2005, p.3). Los concejos locales de los MAREZ se encargaron de los asuntos domésticos, los propios de todo gobierno meramente local, esto es, atendieron controversias, solucionaron disputas, propiciaron arreglos, aterrizaron proyectos.

---

4 La región de Oventik, el llamado Caracol II en el mapa zapatista, comprende los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) San Andrés Sacamch'en de los Pobres, San Juan de la Libertad, San Pedro Polhó, Santa Catarina, Magdalena de la Paz, 16 de febrero y San Juan Apóstol Cancuc. Es una región que oficialmente se corresponde con zonas de distintos municipios, principalmente del municipio oficial de San Andrés Larráinzar, y también de municipios oficiales aledaños, como Simojovel, Huitiupán, San Pedro Chenalhó, Mitontic, Bochil, e incluso, de otros municipios alejados como Teopisca o San Juan Cancuc en términos de su denominación oficial.

El caso de las JBG es diferente, pues el ámbito de su competencia se eleva a nivel estatutario, es decir, atienden centralmente el cumplimiento de los principios del movimiento. Por otro lado, las JBG tienen a cargo las relaciones con la sociedad civil, nacional y extranjera, a modo de intermediación para el caso de realización de proyectos productivos, donaciones, proyectos culturales, como el caso de las escuelas rebeldes zapatistas.

Las JBG se encargan de observar y vigilar el cumplimiento de los principios de la comunidad zapatista, se remiten a los principios declarados desde el surgimiento del movimiento y no únicamente a partir de su aparición en el escenario público internacional. Sustentan su labor en los principios implícitos en la (Primera) Declaración de la Selva Lacandona (1° de enero de 1994) como: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Principios que aparecen sintetizados a partir de la Tercera Declaración, como democracia, libertad, justicia, y que fueron ampliados en documentos declarativos posteriores.

Se hizo referencia, entonces, a la democracia, la libertad, la justicia, en primer término, y seguidamente a la dignidad, la resistencia, la autonomía. Por tanto, fue de mayor importancia el documento “Síntesis del Proyecto de acuerdo en materia de derechos y cultura indígena”, para la identificación de los principios implícitos en la perspectiva neo zapatista, por el reconocimiento hecho por la COCOPA en su momento. El documento partió del reconocimiento de la pluriculturalidad (sic) de la nación, y señaló que “la conciencia de la identidad indígena deberá considerarse un criterio fundamental para su reconocimiento” (COCOPA, 1996).

Se fundamentó en la libre determinación y se entendió como:

La facultad de estos pueblos (indígenas) para decidir la forma de gobierno interna y de organización política, social, económica y cultural que mejor les convenga y realizar, en un contexto de respeto a su identidad, el conjunto de derechos políticos, sociales, económicos y culturales, además de las garantías de justicia que les corresponden (COCOPA, 1996).

El documento agrega que “es mediante la autonomía que los pueblos indígenas ejercen este atributo fundamental, en el marco de las instituciones jurídicas y políticas de la nación”. En seguida el texto señala que las comunidades indígenas, han de ser reconocidas como “entidades de derecho público con las facultades y funciones específicas que determinen las legislaturas de cada entidad en el marco constitucional que defina el Congreso de la Unión” (COCOPA, 1996).

Esto aparece tal cual en el “Proyecto de acuerdo en materia de derechos y cultura indígena”, firmado por la COCOPA y el EZLN en febrero de 1996, mismo que no fue elevado a rango constitucional por la decisión unilateral del gobierno federal que encabezó Ernesto Zedillo Ponce de León. Con tal decisión este traicionó tanto a su interlocutor, léase EZLN, como al pueblo mexicano y argumentó trabajar por la pacificación mientras llevó a cabo múltiples acciones bélicas. Con este antecedente, las JBG aparecieron como respuesta a las demandas de democratización y autonomía, puesto que son la mejor expresión de la libre autodeterminación de los pueblos originarios.

## Autonomía zapatista

En los 20 años de su historia el Ejército Zapatista de Liberación Nacional actuó de forma militar sólo en una ocasión y replanteó su voluntad de ser parte de la nación, en nuevas condiciones democráticas e igualitarias. Sus miembros consideraban la autonomía como un proceso que “permite al pueblo decidir cómo quiere vivir y cómo quiere organizarse a nivel político y económico”. “La autonomía, es que gobernemos como pueblo indígena, que decidamos cómo queremos que trabajen nuestras autoridades sin depender de las políticas que vienen de arriba” (Ornelas, 2004, s/p).

La autonomía zapatista se construye paulatinamente en la experiencia colectiva de resistencia y de construcción de alternativas y no se basa en un razonamiento teórico o únicamente en un balance de las experiencias históricas. Como se afirma en el libro *Democracia, Nación y autonomía étnica*.

La autonomía colectiva no es una obligación impuesta a quienes no la deseen; es una reivindicación para quienes pretenden desarrollar una capacidad de autoorganización que, bajo la tutela de una entidad hegemónica, no pueden desarrollar (Hernández, 2009, p.189).

La reflexión sobre la autonomía llevó a los zapatistas a reconsiderar el hecho de centrar su lucha en busca de la autonomía, se pensó que ésta podría ser la *punta de lanza* para conseguir el resto de las demandas, cambiaron su estrategia de búsqueda, comprendieron que al impulsar la autonomía de los pueblos encontrarían el camino para cumplir con el resto de los puntos plasmados en la Primera Declaración de la Selva Lacandona. El movimiento rebelde zapatista definió.

Un camino de transformación al margen de las instituciones estatales y del sistema partidista para designar libremente a sus representantes en la comunidad, así como a los funcionarios del gobierno municipal y a los líderes de los pueblos indígenas, de acuerdo con las instituciones y tradiciones de su pueblo, y para promover y desarrollar sus lenguas, culturas, así como sus costumbres y tradiciones políticas, sociales, económicas, religiosas y culturales (Baronnet, 2011, p. 21).

En el ámbito educativo regional, a partir de 1994, surgen nuevos actores sociales. Aparecen primero las autoridades indígenas del EZLN y sus municipios rebeldes, donde acuden luego activistas de redes de solidaridad nacional e internacional. Pero los agentes claves que operan a nivel local, coordinados a nivel municipal son los promotores, a través de los comités, particularmente el de Educación Autónoma, bajo el control de un número creciente de comunidades bases de apoyo que colaboran en proyectos municipales de *escuelas rebeldes*, gracias a sus representantes que participaron en asambleas regionales y en cargos de autoridad civil.

La demanda de autonomía educativa se construye en total oposición social, cultural y política a la gestión de las escuelas públicas (dependientes de los gobiernos provincial y federal).

La escuela oficial trata de construir una conciencia, pues... individual. Trata de que orienten los maestros para que los niños sean individuales. Y también utilizan una metodología individual y muy privada. Porque todo lo que se hace siempre son instrucciones. Porque en las escuelas oficiales te dicen que tienes que hacer así, tienes que contestar tal como es la respuesta, y así debe ser y que nadie lo cambie. Lo que estamos viendo es que es una metodología que hace que nos cerremos, que no haya una libertad de abrirnos para poder pensar. Ese es el principal punto que nosotros tratamos de cambiar (Alejandro, 2008, s/p).

Estas y otras definiciones compartió Alejandro, promotor de educación, en una conversación en la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista “1° de enero”, en El Caracol de Oventik (Boletín especial del EZLN publicado en Prensa de frente en Chiapas, en junio de 2008 s/p.).

Es así como el movimiento zapatista propone otra forma de enseñanza, rompiendo con los paradigmas de enseñanza-aprendizaje tradicional y el yugo controlador y opresor de la Secretaría de Educación Pública del Estado/poder.

## La educación como arma liberadora para los jóvenes zapatistas

La educación autónoma adquiere vital relevancia para las comunidades zapatistas, basadas en el principio pedagógico de educar para ser libres.

No hay ningún estándar, ningún libro que pueda ser escrito sobre la manera correcta de enseñar en todo el mundo. Cada comunidad es diferente. Nosotros seguiremos aprendiendo, para compartir nuestro modo con los que vengan a escuchar (Lara, 2011).

Educar para ser libres es un valor y meta al que aspiran llegar los zapatistas.

El marco de la autonomía escolar permite vigilar que el educador tome en cuenta los conocimientos étnicos y las nociones de civismo (zapatista y nacional) que implícitamente tienden a mostrar toda la actualidad de las corrientes de teoría pedagógica divulgadas por Paulo Freire (1997) y los seguidores de su obra concientizadora y orientada a la emancipación, a pesar de que los pueblos zapatistas ya estén conscientes de la necesidad de romper con el sistema de explotación económica y dominación cultural que les oprime. El proceso de concientización se expresa en la voz de los promotores, en la exigencia de una “educación verdadera”, “para la liberación de nuestro pueblo”, que sirva para “abrir los ojos”, para “despertar la conciencia”, para descubrir “por qué los ricos son ricos y los pobres son pobres” y “por qué estamos luchando por las 13 demandas”<sup>5</sup> (Baronnet, 2009).

La educación autónoma tiene como propósito concientizar a los jóvenes de su realidad social, económica y política, por ejemplo: por qué están luchando, qué es la lucha zapatista, qué es la justicia, qué es el compañerismo, a partir de su experiencia como rebeldes zapatistas. Los jóvenes zapatistas aprenden la autonomía desde la práctica en el aula, que reside esencialmente en la libertad pedagógica que asumen los promotores.

Así la libertad educativa permitida por el marco autonómico se sostiene con base en consideraciones que derivan de la autodeterminación político-cultural. En este sentido, la escuela autónoma posee una organización propia que no depende de una normatividad impuesta desde afuera, pero que posibilita desde adentro la transmisión social de conocimientos surgidos de prioridades establecidas en colectivo.

Veinte años después del movimiento armado de 1994 en Chiapas, los jóvenes criados en territorio zapatista son formados en la digna rebeldía iniciada por sus mayores. Estos jóvenes tienen una educación autónoma, a partir de la ruptura total con la Secretaría de Educación

---

5 Las trece demandas constituyen las exigencias fundamentales del EZLN que se constituyen en razones del levantamiento armado: techo, tierra, trabajo, alimento, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz.

Pública. Tienen un proceso de formación política, técnica y cultural a partir de las necesidades propias de cada comunidad autónoma y la retroalimentan una vez concluido la etapa de sus estudios. La juventud rebelde indígena se inserta participando de manera muy activa en los asuntos políticos de las comunidades en resistencia y particularmente en el campo educativo. Es decir, esta juventud nutre ahora, cada vez más, tanto los grupos de resistencia como los puestos directivos en la organización.

Su praxis se da en torno de un concepto que tiene un significado universal, pero que constituye un símbolo distintivo del movimiento zapatista, el concepto de autonomía, visto a través de la escuela autónoma, el cual favorece la interacción entre quienes comparten la ideología, en este caso, jóvenes de la cohorte de 1994.

## Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional: Plan regional de educación autónoma

El sistema de educación autónoma zapatista que opera en las regiones autonómicas de los Altos así como en la Selva Lacandona, funciona para un nivel básico (primaria, secundaria).

Para la primaria, los niños acuden a los planteles escolares que fueron del sistema educativo nacional. Una vez que se quedaron sin profesores adscritos a la Secretaría de Educación Pública (SEP), provincial o federal, la atención estuvo a cargo, en un primer momento, de estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como de las organizaciones de la sociedad civil nacionales y extranjeras que periódicamente concurren a los Caracoles a interactuar con los zapatistas. Sólo después de que la demanda creció y se amplió la cobertura se hizo evidente la necesidad de capacitar a jóvenes para la alfabetización de los menores, siempre con vistas a la ideología zapatista. Esto es, un particular tipo de educación centrada en las necesidades de los educandos y en consideración de su contexto.

En el año 2000 se pone en marcha la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista “1º de enero”, con un ciclo de tres años. En agosto de 2003, la primera generación de egresados de la escuela coincide con el nacimiento de los Caracoles y la creación de las Juntas de Buen Gobierno. Tras algunas reuniones de evaluación entre la Junta y los centros educativos se acuerda unificar en un solo plan y proyecto la educación para toda la región. De esta manera se crea el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional (SERAZ – LN) en la Zona Altos de Chiapas. Los fundamentos de la educación estuvieron basados en la crítica (sustentada en las experiencias previas de los pueblos) a la educación oficial. La estructura organizativa de la educación autónoma es la siguiente: primero, la Junta del Buen Gobierno, Comisión de Zona de Educación, Comisión Municipal de Educación, delegados-promotores-educadores, alumnos, pueblos. El sistema educativo es coordinado por un colectivo de Coordinación General integrado por cuatro promotoras y seis promotores, que coordina las actividades educativas y trabaja en la capacitación de los promotores. El ciclo escolar comprende desde septiembre a julio, con unas vacaciones entre diciembre y enero.

En el nivel de educación primaria las áreas de conocimiento son lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanismo y producción, que abarca el cuidado del medio ambiente. El plan de estudios:

Parte de priorizar la cultura propia y todos aquellos elementos que son parte de la cosmovisión indígena - señalan los zapatistas. Estas áreas de aprendizaje fueron elaboradas a partir de las demandas de las comunidades y dan respuesta al tipo de educación que nuestras comunidades necesitan (Lara, 2011).

Se eligieron diez asignaturas para impartir, entre otras: *lectura y escritura* - considerada como la piedra angular de la educación autónoma.

Es de gran necesidad para la comunidad porque también se trata de representantes del pueblo que necesitan herramientas: primero, porque llegan los comunicados del EZLN y ellos deben transmitir su contenido al pueblo, se necesita conocer los documentos, conocer libros, porque pensamos que nuestra lucha es de liberación nacional. Entonces aquí no podemos comunicar en tseltal, en tsotsil, en tojolabal, etcétera [...] (Lara, 2011)

*Matemáticas*-la importancia de incluirla fue que necesitaban articularla con actividades prácticas y cotidianas como el trabajo, ya sea comercial o de campo, hasta en la propia casa, para la administración de los recursos obtenidos y para mejorar la calidad de vida de las comunidades; otra materia fue *educación deportiva*, los zapatistas consideran que ésta debe estar relacionada con la salud y no con la competencia, es parte integral de la formación; la materia de *educación política* es relevante y su esencia se basa en la concientización de la historia del movimiento zapatista. En este sentido es importante también leer los comunicados elaborados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, documentos que pertenecen al acervo cultural de los zapatistas, comprenderlos en su contexto social y político, orientados a construir sujetos históricos dispuestos a continuar con la lucha ideológica, social, política, cultural de las regiones autónomas.

La construcción de la educación autónoma en la región de los Altos, se fundamenta principalmente en que para conocer las tecnologías y conocer las enfermedades, se necesita conocer el mundo de las letras, es el primer paso para ser autónomos.

Con la educación nuestra lucha va a triunfar, porque nosotros tarde o temprano nos vamos a ser viejos, y nuestras generaciones, necesitamos nosotros empezar desde ahí, desde la educación, y nos damos cuenta de que la educación, pues empieza desde el pueblo, desde la casa (Lara, 2011).

En el nivel de educación secundaria las asignaturas que cursan son: *filosofía, saneamiento, agroecología, geografía, historia, computación, producción, prácticas de cultivo, comercio, estudios de la salud personal y colectiva*, entre otras. La articulación de las materias entre teoría y práctica es importante como parte de su formación. El periodo escolar es por tiempo determinado, incluyendo los fines de semanas durante 30 días seguidos, después 15 días de descanso. En el lapso de descanso que tiene la comunidad estudiantil, niños y jóvenes comparten lo aprendido con su comunidad, es decir, socializan los conocimientos adquiridos en su contexto social. El trabajo colaborativo para la construcción de las materias en los diferentes niveles de educación autónoma ha sido trascendental, brinda una educación en igualdad de derecho que garantiza la capacidad de acumular un capital social y cultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARONNET, B. De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. In: Medina, P. (Org.) **Decisio**. Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Pátzcuaro: CREFAL, 2009. p. 31-37.

BARONNET B.; BAYO, M. M.; STAHLER-SHOLK, R. (Orgs.). **Luchas “muy otras”**. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México: UNACH, CIESAS, UAM, 2011.

HERNÁNDEZ, D. C. **Democracia, Nación y Autonomía Étnica**. México: Porrúa, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogía de la Autonomía**. México: Siglo XXI, 1997.

LARA, H. G. **Indígenas, mexicanos y rebeldes**. Procesos educativos y re significación de identidades en los Altos de Chiapas. México: Cesmeca-Unicach, Juan Pablos Editor, 2011

RÍOS, G. P. L et. al. (Orgs.) **Autonomía, interacción, juventud y zapatismo**. México: Unach, 2013.

ORNELAS, R. **La construcción de las autonomías de las comunidades zapatistas de Chiapas**.  
Disponível em: <https://www.rebellion.org/hemeroteca/sociales/04012ornelas.htm>. Acesso em: 20 nov. 2011.

### Resumen

El sistema de educación autónoma zapatista que opera en las regiones autónomas de los Altos así como en la Selva Lacandona, en Chiapas, México, atiende a la infancia y la juventud en un nivel básico (primaria y secundaria) desde la mirada del mundo particular de los zapatistas. Ellos, organizados a través de las Juntas de Buen Gobierno, deciden colectivamente el tipo de sujeto que pretenden formar. Se fundamentan en una relación armónica con el entorno natural y social, siempre a partir de las necesidades de la comunidad, con orientación a la autonomía y la libertad. A poco más de veinte años del alzamiento armado del EZLN, la formación de los educandos es una realidad.

### Palabras clave:

autonomía, educación, juventud, ideología, zapatismo.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 21/07/2016

**FECHA DE ACEPTACIÓN:** 30/08/2016



**Fernando Rey Arévalo Zavaleta**

Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), México, en Licenciatura en Comunicación y en Maestría en Estudios Culturales (MEC). Maestro en Educación por la Unach; Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG). Candidato a Doctor en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Miembro de la Red de Historiadores de la prensa y el periodismo en Iberoamérica. Colaborador en el Programa de Investigación, Comunicación, Medios y Periodismo en Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP).

E-mail: [arevalof@unach.mx](mailto:arevalof@unach.mx)



**Gloria Patricia Ledesma Ríos**

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG). Maestra en Psicología Social por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach). Profesora en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), México. Licenciatura en Comunicación. Autora de los libros “Sentido de los comunicados del EZLN” (EAE, 2012); “Autonomía Interacción, juventud y zapatismo” (Unach, 2014). Artículos de libro “Desazón” en “Yaakun” (Unach, 2011); “Mensajes de las adolescentes en el Facebook”, en “Siglo XXI: ¿tiempo de las mujeres?” (Unach, 2014).

E-mail: [gledesmarios2002@yahoo.com.mx](mailto:gledesmarios2002@yahoo.com.mx)



**María Esther Pérez Pechá**

Doctora en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Docente de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), México. Maestría en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Artículo “Participación de la mujer en la literatura” en “Siglo XXI: ¿Tiempo de las mujeres?” (Unach, 2014). Coautora del libro “Autonomía, Interacción, juventud y zapatismo” (Unach, 2014).

E-mail: [nrgkay321@gmail.com](mailto:nrgkay321@gmail.com)



**Saraín José García**

Licenciado en Bibliotecología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, estudió Maestría en Educación Superior. Profesor en la Licenciatura en Bibliotecología y Gestión de Información, en la Facultad de Humanidades, de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), México. Autor del artículo “Participación de la mujer” en “Siglo XXI: ¿Tiempo de las mujeres?” (Unach, 2014) y “Catálogo de tesis de la licenciatura en bibliotecología de la Universidad Autónoma de Chiapas 1999-2004” (Unach, 2013).

E-mail: [sarinjos@hotmail.com](mailto:sarinjos@hotmail.com)



# Aprendizajes y sociabilidades juveniles: la experiencia de las Torcidas<sup>1</sup> Jóvenes cariocas

Rosana da Câmara Teixeira

IMAGEN: <http://www.organizadasbrasil.com/>

## Introducción

Innumerables estudios han indagado el fenómeno de la juventud en la sociedad contemporánea, sus prácticas culturales, sus formas de expresión y sus banderas de luchas. Problematizando las fronteras etarias y la idea de que se trata de una fase de la vida marcada por atributos comunes y universales, las investigaciones reafirman el carácter histórico y socialmente heterogéneo de la categoría juventud (Bourdieu, 1983; Pais, 1995). Esta se refiere tanto a los significados atribuidos por una sociedad a ese momento del ciclo de la vida, como al modo como es vivido por los sujetos. Considerar al joven como sujeto social significa decir que tiene una historia, interpreta y actúa en relación al mundo “y en esa acción produce y, al mismo tiempo, es producido en el conjunto de las relaciones sociales en las que se inserta” (Dayrell, 2003, p.43).

No obstante, desde el punto de vista del sentido común, la visión difundida en las calles y en los medios de comunicación tiende a asociar al joven a una fase de transición marcada por las crisis, la irresponsabilidad y el desinterés. Para evitar generalizaciones arbitrarias es fundamental observar las trayectorias, recorridos, intereses, perspectivas y aspiraciones de los jóvenes

---

1 “Torcida” y “torcer”. “Torcida” se refiere en Brasil a asociaciones formales o informales de simpatizantes o fans de los clubes de fútbol. El término proviene del verbo “torcer”, que en portugués también significa apoyar o mostrar gran simpatía por algo y que en el contexto futbolístico se refiere específicamente a todas las acciones realizadas para apoyar a los clubes durante los partidos, que incluye cantar, vestirse con las camisetas del club y sus jugadores, portar banderas, entre otras acciones. Consideramos que no existen términos equivalentes en español con los cuales expresar el significado particular que ellos poseen en el presente artículo en función de su objeto y del contexto al que se refiere, por tal motivo, creemos conveniente mantener tales términos en portugués especificando aquí su significado.

(Pais, 1995). De ese modo, en virtud de las grandes disparidades sociales, lo más apropiado sería que hablásemos de “juventudes” (Novaes, 1997) para enfatizar las diferentes y desiguales experiencias que esta categoría recubre, particularmente si consideráramos las profundas transformaciones vividas por las sociedades occidentales en las últimas décadas (Giddens, 1991). No se puede perder de vista que los jóvenes se diferencian en términos de orientación sexual, gusto musical, pertenencias asociativas, religiosas, políticas, de placer. Tales marcadores de identidad aproximan a jóvenes socialmente distantes en la misma medida en que distancian a jóvenes socialmente próximos, como se observa en lo referido a las torcidas organizadas del fútbol.

Considerando, entonces, que hay múltiples modos de ser joven y de vivir la condición juvenil, en este artículo me propongo discutir la experiencia de las Torcidas Jóvenes cariocas. En la primera parte, presento algunas de las características del tipo de sociabilidad juvenil que promueven, situándolas como importantes espacios de pertenencia, promoviendo aprendizajes y la creación de lazos sociales. Por tratarse de asociaciones heterogéneas, que integran a individuos que difieren en edad, instrucción, profesión, visión del mundo, origen social, estas torcidas no pueden ser clasificadas exclusivamente como agrupaciones juveniles. No obstante, diversos estudios demuestran la participación significativa de los jóvenes (Murad, 1996; Teixeira, 2003; Toledo, 1996).

Por otro lado, es interesante destacar que los cuatro clubes más importantes cariocas (Botafogo, Flamengo, Fluminense y Vasco da Gama) tienen, por lo menos, una torcida organizada que se autodenomina JOVEN. Estas ganaron visibilidad por la creación de un estilo de torcer que atrae a innumerables jóvenes desde fines de los años 60 y sintetizan de modo ejemplar las principales características de esa experiencia social, así como algunas de las contradicciones vividas por estos gremios en la actualidad. Por todo eso, cuando hablo de “torcida joven” no me refiero tanto a un grupo etario objetivamente definido, sino a un cierto “espíritu”, “estilo de vida”, que para esos torcedores caracterizan la pertenencia y explican cómo se entiende la relación con el club y con la torcida.

En la segunda parte, discuto las nuevas fases del asociativismo que se da en las torcidas juveniles, sus acciones de resistencia frente al llamado proceso de mercantilización del fútbol. La legislación represora y la transformación arquitectónica de los estadios para la realización de los megaeventos en el país (Copa del Mundo en 2014 y Olimpíadas en 2016) favorecieron la constitución de redes más amplias de coalición para defender su modo de torcer.

En ese sentido, tanto la Federación de las Torcidas Organizadas de Río de Janeiro (2008) así como la Asociación Nacional de las Torcidas Organizadas (2014) vienen implicándose públicamente en la divulgación de los aspectos positivos de estos grupos y en la resolución de los problemas relacionados con los episodios de violencia que envuelven a sus miembros. Además, tienen como objetivo afirmarse como sujetos de derechos y definir una pauta de acciones colectivas para expresar intereses comunes y establecer diálogos con el poder público.

## Las Torcidas Jóvenes cariocas: aprendizajes y sociabilidades

Las torcidas organizadas de fútbol se han constituido a lo largo de la historia de este deporte en Brasil como importantes espacios de interacción social. Las Torcidas Jóvenes cariocas constituyen un fenómeno que se desencadena a finales de los años de 1960 e inicios de la década del 70, en los cuatro clubes más importantes de fútbol: Torcida Joven de Flamengo (TJF), Torcida Joven de Botafogo (TJB), Fuerza Joven del Vasco (FJV) y Young FLu (YF). Registradas como Gremio Recreativo Social y Cultural, se organizan en torno a proyectos comunes que

encaminan sus acciones. Distinguiéndose de grupos de torcedores existentes hasta entonces, desarrollan una sociabilidad en torno al fútbol profesional, guiada por la comprensión de que la producción de la fiesta en los estadios y la posición crítica y contestataria forman parte de la misma experiencia.

De ese modo, estas estructuras jerárquicas inauguran un nuevo patrón de relaciones entre sí y con los dirigentes de los clubes, asumiendo, a lo largo de la década de 1980, un carácter cada vez más profesional. Además de ser asociaciones fluidas, caracterizadas por una gran rotación de torcedores, algunos individuos se implican afectivamente en el cotidiano de las torcidas. Esa implicación militante propicia aprendizajes y participación en relaciones sociales, favoreciendo la creación de lazos sociales, vínculos de amistad y solidaridad, pero igualmente, relaciones de oposición y rivalidad.

El aprendizaje está siendo aquí considerado, en la perspectiva de Tim Ingold (2010), como una práctica social relacionada con la cultura, un fenómeno social y colectivo, que se desarrolla a partir de la inserción de los individuos en ciertos contextos, y no como resultado de la mera transmisión de informaciones pasadas de una generación a otra. No se trata de un conocimiento comunicado, sino, en los términos del autor, de un “redescubrimiento orientado”, de la “educación de la atención”. Eso significa que los propios sujetos construyen el conocimiento, “siguiendo los mismos caminos de los predecesores y orientados por ellos” (2010, p.19).

Los miembros que poseen una larga trayectoria en las torcidas son admirados y vistos como “depositarios” de un saber colectivo, de tradiciones que les confieren notoriedad, respeto y poder y, por eso mismo, son referencias en el proceso de iniciación de los novatos.

La condición de torcedor organizado envuelve un conjunto de aprendizajes corporales y sentimentales que se dan en los estadios, en las sedes, en los viajes, en las fiestas de confraternización. Además de eso, la inmersión en la cotidianidad del grupo posibilita la socialización en procedimientos relacionados con las exigencias de la vida asociativa, tales como: la división de tareas, la organización de los subgrupos, de las caravanas, la definición de estrategias de acción y el desarrollo de proyectos y campañas sociales. Esos aprendizajes se posibilitan porque los sujetos están situados en un contexto de prácticas, “en un mundo real de personas, objetos y relaciones” (Ingold, 2010, p.19).

Espacios marcadamente masculinos, incluyen jóvenes entre 14 y 25 años, de diferentes orígenes y trayectorias socioculturales. Las Torcidas Jóvenes son valorizadas como espacios democráticos, abiertos a varias ideas y personas, “una muestra de la sociedad”, “donde hay de todo”, proporcionando experiencias de alteridad, el encuentro entre diferentes, unidos por un mismo ideal – el amor al club –, y que comparten en un momento dado una definición común de realidad (Velho, 1994).

Hay varios torcedores aquí, varios integrantes nuestros que hablan de política... otros están más próximos a Dios y así. Unos más próximos al Diablo, ellos lo dicen, que Dios me perdone. Hay varios tipos de integrantes aquí, aquí hay de todo.

Aprendí mucho, porque la torcida es una muestra de la sociedad. Hay personas ricas, con dinero, que son mimados, ¿no? O aquellos que tienen dinero y son revoltosos, están los que no tienen dinero que de repente hacen de todo para caer bien, y están aquellos que son super honestos...

Hay un mundo de seres humanos allí: asaltantes, drogados, personas de bien, trabajadores. Hay de todo. Mezcla de todo dentro de un medio allí y ese medio, ¿qué es? El fanatismo por el equipo, que une a esas personas en un mismo pensamiento, ideal (Teixeira, 2003).

Ser de JOVEN implica asumir compromisos, acatando reglas y formas de acción típicas de esos agrupamientos: ir a juegos, viajar, protestar, incentivar siempre, a partir de conductas dirigidas por los liderazgos. Formas de comportarse y de expresarse están en el centro de la experiencia estético-corporal. Torcer es una acción ritualizada. Gesticulando, gritando, batiendo palmas, manteniéndose de pie, desafiando con sus cánticos al rival, agitando y batiendo banderas, en una sincronía y cadencia marcadas por el ritmo de la batería, los torcedores organizados hacen visible su forma de concebir y vivenciar el fútbol. El estadio ha sido el palco de creación, actuación y experimentación para que los personajes-torcedores escenifiquen su pasión por el club, demostrando relaciones de afecto y/o hostilidad. Ser aceptado y reconocido como miembro significa “ponerse la camiseta”, hacer parte de una tradición, encontrar iguales, personas que se sienten del mismo modo:

Era un torcedor solitario. Ahí cuando entré para Joven yo me sentí que había muchos locos iguales que yo, que no era el único (...) negro sacrificaba el trabajo, otros la vida. Por ejemplo, la mujer a la que no le gusta mucho el fútbol no va a asimilar que le digas así, por ejemplo: “mi amor, voy a viajar y regreso en una semana” (Teixeira, 2003, p.120).

A través de esa implicación física y emocional es que la pasión por el club se convierte poco a poco en la idolatría por la propia torcida. Tal sentimiento es traducido como dedicación, entrega, sacrificio. Para algunos, la torcida es como una religión, “peor que las drogas”, un “vicio”. Una hermandad de la que alejarse provoca sufrimiento y depresión.

Es lo siguiente, cuando tú entras en la torcida es porque te gusta el fútbol... A partir del momento en que entras en la torcida, ya comienza a gustarte más la torcida que el propio fútbol.

Nosotros nos dejamos llevar de una manera que cuando tú vienes a ver estás solo viviendo para aquello, solo para Joven (Teixeira, 2003, p.120).

Traducida al lenguaje del afecto, la torcida aparece como un valor fundamental en la constitución de la identidad de esos individuos, dirigiendo acciones y representaciones. Funciona como un hilo conductor que organiza las otras esferas de la vida social.

Las emociones, siendo producto de un conjunto de representaciones y relaciones sociales, se relacionan en este caso a nociones de riesgo y seguridad, (auto)control/descontrol. De ese modo, lejos de ser universales, naturales o internos, los sentimientos no son inmunes a la acción de la sociedad y de la cultura (Rezende; Coelho, 2010). Se trata de expresiones colectivas que el individuo aprende a experimentar a partir del repertorio cultural de los grupos de referencia (Mauss, 1979), de las comunidades de sentimiento en las que está implicado. Es desde esta perspectiva que la pasión por el club de fútbol y por la torcida se tornan, muchas veces, el lado subyacente de la experiencia de torcer. La disposición a la lucha en defensa de la agrupación se apoya en ciertos patrones de masculinidad, difundidos en el medio, que valorizan la honra, el coraje y la virilidad como cualidades fundamentales. Cuando la adhesión es encarada de forma incondicional, la pasión puede tornarse doblemente peligrosa, porque, o puede conllevar a que el torcedor rompa con sus vínculos familiares, amorosos, profesionales o, incluso, a la confrontación física, cuyas consecuencias no pueden ser previstas. Históricamente, las intolerancias se subordinan a una red de alianzas que se establece entre torcidas amigas y enemigas. Entre las enemigas se da la hostilidad y entre las amigas, el apoyo y la solidaridad. No obstante, las tensiones también se dan entre torcidas de un mismo club y, a veces, en el interior de una misma torcida, como se ha observado más recientemente en virtud de las disputas financieras y territoriales por prestigio y/o poder.

Entre finales de los 80 e inicio de los 90, una serie de embates entre integrantes de torcidas rivales y, entre estos y las fuerzas policiales, colocaron a estos grupos en la mira de los medios de comunicación y de las autoridades. El caso más emblemático fue la llamada “Batalla Campal”, confrontación que implicó a integrantes de la torcida de Mancha Verde, del Palmeiras, y de la Tricolor Independente, de São Paulo, que tuvo lugar en el césped del estadio de Pacaembu, en São Paulo, en 1995. A partir de entonces, se observó un creciente proceso de criminalización del torcer. Consideradas un problema social, la punición y la represión se convirtieron en las estrategias privilegiadas por el poder público para enfrentar la cuestión.

## La nueva fase del asociativismo juvenil: las torcidas organizadas en la lucha por los derechos

Innumerables son los desafíos vividos por estas asociaciones en la actualidad. Las transformaciones arquitectónicas en las plazas deportivas de todo el país, la legislación represora, tomando en cuenta la realización de los megaeventos en Brasil (Copa 2014, Olimpíadas 2016), y la criminalización de las torcidas, estimularon la creación de coaliciones más amplias, en el ámbito estadual y nacional, que revelan el nuevo rostro del asociativismo torcedor.

La reforma de los antiguos estadios y la construcción de los nuevos, siguiendo el modelo de las arenas europeas, limitó la actuación de las torcidas organizadas, culturalmente habituadas a asistir al juego de pie para escenificar coreografías y producir sus rituales, pues “los asientos devinieron un obstáculo, e incluso un problema de seguridad” (Curi et al, 2008, p.36). Tales transformaciones han exigido adaptaciones en el estilo de torcer, reinventiones, nuevos aprendizajes y habilidades (Ingold, 2010).

Las arenas, espacios vigilados y monitoreados por las cámaras, representan el proceso de elitización en curso, que reduce la capacidad y eleva los precios de los ingresos, excluyendo a las clases populares del espectáculo futbolístico y afectando prácticas culturales inventadas y consagradas en las bancas.

En lo que respecta a la legislación, la Ley 12.299 promovió modificaciones en el Estatuto de Defensa del Torcedor (Ley 10.671/03), incluyendo dispositivos que responsabilizan a las torcidas organizadas por los daños causados por sus miembros dentro y fuera de los estadios. Así, la prohibición de comparecer a los eventos deportivos se aplica tanto al colectivo (la torcida organizada) como a los asociados. El Estatuto del Torcedor, privilegia la presencia del torcedor “espectador”, o sea, aquel que se relaciona con el juego como un producto a ser consumido mediante el pago, sin participar en su construcción. Esto es debido al hecho de que las torcidas organizadas son vistas como un problema cuya solución pasa invariablemente por las medidas represivas. Tal concepción está fundamentada en el presupuesto de que tales grupos son patológicos y peligrosos (Douglas, 1991). Al asumir una perspectiva esencialista y reducir la ocurrencia de episodios de violencia a la existencia de las asociaciones, las interpretaciones difundidas pierden de vista que los episodios de violencia dan visibilidad a problemas sociales que precisan ser mejor analizados.

Para enfrentar este escenario adverso, las torcidas organizadas pasaron a actuar políticamente en la defensa de sus derechos, promoviendo acciones colectivas de resistencia y negociación. Así, en el 2008, los liderazgos de las Torcidas Jóvenes cariocas iniciaron una serie de diálogos que trajeron como resultado la creación de la Federación de las Torcidas Organizadas de Fútbol (FTORJ), con el objetivo de conseguir una tregua en sus desavenencias e interrumpir el ciclo histórico de venganzas que había pautado sus relaciones, para construir una agenda común

de reivindicaciones (Hollanda; Medeiros; Teixeira, 2015). El trabajo realizado por la FTORJ, buscando sensibilizar a las autoridades, medios de comunicación y liderazgos de las torcidas de otros estados del país, contribuyó con el surgimiento de la Asociación Nacional de Torcidas Organizadas (ANATORG), en el 2014. En lugar de un inexorable proceso que llevará a la extinción de las torcidas organizadas, tal vez estas estén ante una oportunidad de reinventar y constituirse en una importante fuerza de resistencia ante proceso de mercantilización del fútbol. Está en juego la capacidad de abstraerse de las rivalidades y consolidar los pactos firmados, para ser reconocidos como actores sociales legítimos en la elaboración de las políticas públicas de prevención de la violencia que están destinadas a ellos.

## Consideraciones finales

Este artículo se propuso demostrar que las Torcidas Jóvenes constituyen espacios estratégicos de socialización para innumerables jóvenes. En ellos, aprenden técnicas corporales, experimentan sentimientos (alegría/tristeza; euforia/rabia; miedo/coraje) y aceptan principios colectivos de convivencia y patrones de comportamiento. En las bancas producen y transmiten saberes y símbolos, ritos para demostrar la pasión por el club-torcida (Teixeira, 2003). Compartir de forma consciente experiencias y la intencionalidad de participar favorecen la constitución de lazos de pertenencia.

Viendo, oyendo y actuando, se inaugura un proceso de descubrimientos, de implicación física y emocional, a través de lo cual una identidad colectiva va fortaleciéndose. Según Marcel Mauss (1974, p.198), todos los fenómenos sociales, son también, y al mismo tiempo, fisiológicos y psicológicos “en el fondo, cuerpo, alma, sociedad, todo se mezcla”. Desde ese punto de vista, las torcidas pueden ser consideradas, en términos de Mauss, fenómenos totales “en los que no apenas el grupo participa, sino que, a través del grupo, también participan todas las personalidades, todos los individuos en su integridad moral, social, mental y, sobretodo, corporal o material” (p.198).

Por otro lado, los participantes de las Torcidas Jóvenes se ven aprisionados en una identidad deteriorada. Acusados de “vándalos”, “desviados”, como consecuencia de las confrontaciones violentas que han pautado su historia, procuran deshacerse del doble estigma: “ser joven y de la Joven”. La tarea no es fácil. La representación social dominante, difundida por los medios de comunicación, reafirma su carácter peligroso, emocionalmente inestable y problemático (encontrando eco en algunas ideas habituales sobre la juventud como fase de la vida) y condena la existencia de esos agrupamientos. Tal interpretación pierde de vista que se trata de importantes espacios de socialización y pertenencia para innumerables jóvenes. Por otro lado, la represión como alternativa aislada para el enfrentamiento de la cuestión de la violencia por parte del poder público no ha sido capaz de dar una respuesta adecuada al problema. Para enfrentar ese escenario adverso y temiendo la posibilidad de extinción de los agrupamientos, la Asociación Nacional de las Torcidas Organizadas viene realizando encuentros, incentivando a los integrantes a dar una tregua a sus rivalidades para luchar por el reconocimiento de esa identidad colectiva y por el derecho a existir sin ser discriminados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n. 10.671**, de 15 de maio de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Torcedor e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.671.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.671.htm). Acesso em: 23 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.299**, de 27 de Julho de 2010. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12299.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12299.htm). Acesso em: 16 nov. 2014.

BORDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. (Org.). **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983. p.112-121.

CURI, M.; JUNIOR, E.; MELO, I.; ROJO, L. F.; FERREIRA, M. A.; SILVA, R. C. Observatório do torcedor: o estatuto. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 25-40, set. 2008.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 41-53, set./out./nov./dez. 2003.

DOUGLAS, M. **Pureza e perigo**. Lisboa: Edições 70/Perspectivas do Homem, 1991.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

HOLLANDA, B. B. B. de; MEDEIROS, J.; TEIXEIRA, R. da C. **A voz da arquibancada: narrativas de lideranças da Federação de Torcidas Organizadas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

MAUSS, M. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (Org.). **Mauss: Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1979. p.147-153.

\_\_\_\_\_. Relações reais e práticas entre a psicologia e a sociologia. In: MAUSS, M. (Org.). **Sociologia e Antropologia**. v. II. São Paulo: EPU, 1974, p.177-206 (Original de 1924).

MURAD, M. **Dos pés à cabeça: elementos básicos de Sociologia do Futebol**. Rio de Janeiro: Irradiação Cultural Ltda, 1996.

NOVAES, R. **Juventude e sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas**. Disponível em: <http://antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Juventudes Cariocas: mediações, conflitos e encontros culturais. In: VIANA, H. (Org.). **Galerias Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997. p.119-160.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1995.

REZENDE, C. B.; COELHO, M.C. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

TEIXEIRA, R. da C. **Os perigos da paixão: visitando jovens torcidas cariocas**. São Paulo: Editora Annablume, 2003.

\_\_\_\_\_. Torcidas Jovens: símbolos e ritualização. **Esporte e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 2, mar./jun. 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/esportesociedade/pdf/es202.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2006.

TOLEDO, L. H. de. **Torcidas organizadas de futebol**. Campinas: Autores Associados/ANPOCS, 1996.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia das sociedades contemporâneas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

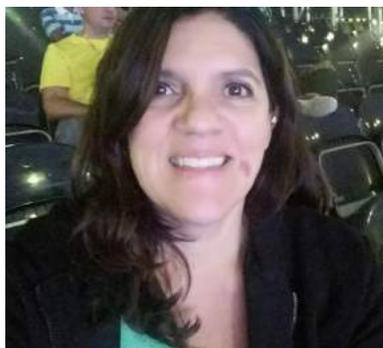
## Resumen

Innumerables estudios han indagado sobre el fenómeno de la juventud en la sociedad contemporánea, sus prácticas culturales, formas de expresión y banderas de luchas. Problematicando las fronteras etarias y la idea de que se trata de una fase de la vida marcada por atributos comunes y universales, las investigaciones reafirman el carácter histórico y socialmente heterogéneo de la categoría juventud. Considerando entonces, que hay múltiples modos de vivir la condición juvenil, este artículo se propone discutir la experiencia de las Torcidas Jóvenes cariocas. En la primera parte, presento algunas características del tipo de sociabilidad que promueven, situándolas como importantes espacios de pertenencia e interacción social. En la segunda parte, discuto las nuevas fases del asociativismo torcedor juvenil, las acciones de resistencia promovidas frente al proceso de elitización del fútbol y frente a la criminalización de esta cultura torcedora para defender su estilo de torcer.

**Palabras clave:** Torcidas Jóvenes, fútbol, aprendizajes, sociabilidades juveniles.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 10/10/2016

**FECHA DE ACEPTACIÓN:** 30/11/2016



### **Rosana da Câmara Teixeira**

Doctora en Antropología (PPGSA-UFRJ). Postdoctora en Antropología Social (Museu Nacional – UFRJ). Profesora de la Facultad de Educación de la Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Autora del libro “Os perigos da paixão. Visitando jovens torcidas cariocas” (Annablume, 2003), resultado de la disertación de maestría, ganadora, en 1999, del Prêmio Carioca de Monografia (Secretaria Municipal das Culturas do Rio de Janeiro) y del libro “Kriha Bandolo! Cuidado Aí Vem Raul Seixas” (7 letras, 2008), tesis de doctorado que recibió financiamiento de la FAPERJ.

E-mail: [rosanat@id.uff.br](mailto:rosanat@id.uff.br)



# Privatización de la educación pública en Brasil y movimientos de resistencia de los estudiantes

*DESidades ENTREVISTA Luiz Carlos de Freitas*

IMAGEN: Isa Kaplan Vieira

**DESidades** El Ministerio de Educación está buscando sugerencias y propuestas para la educación pública por parte de empresarios de la educación, banqueros e inversionistas de gran escala. ¿No es contradictorio oír la iniciativa privada para mejorar la educación pública?

**Luiz Carlos de Freitas** Existe una creencia errónea de que la educación no está bien apenas por un problema de gestión y falta de control. Como el modelo de la iniciativa privada es tomado como una buena gestión, buscar a los empresarios, economistas y administradores, en lugar de buscar a los educadores profesionales, es un intento de importar las formas de gestión de la empresa a la educación. No es una estrategia nueva y ya fue implementada en otros países. El resultado fue una amplia segregación escolar, sin mejoras significativas para la educación. La iniciativa privada apuesta en la competencia como forma de apalancar la calidad (que es lo que hace en las empresas) y, como consecuencia, defiende que las escuelas pasen a ser administradas por la iniciativa privada, bajo concesión. Pasa que la educación no es un espacio que pueda mejorar con la introducción de la mera competencia, pues hay problemas estructurales y, además de eso, no es un área en la que se pueda hablar de ganadores y perdedores – algo típico en los ambientes de competencia. El modelo educacional se basa únicamente en tener ganadores.

Por otra parte, la visión que valoriza la privatización asume como verdad que una elevación de la media del desempeño de los alumnos de una escuela significa que ella tiene calidad. Eso es una falacia. En el caso de IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica), por ejemplo, se mide apenas el desempeño del alumno en dos disciplinas de la escuela, en cuestionarios de elección múltiple. El indicador cuantitativo no tiene significado sin indicadores cualitativos complementarios. Es necesario un “conjunto de indicadores” diferenciados para que se pueda tener una visión más adecuada de la calidad de la escuela y eso debe hacerlo la misma escuela y no a través de sistemas externos de larga escala, cuya finalidad es otra. Estos sistemas son formas de acompañamiento de la política pública y no de “vigilancia” de cada escuela.

**DESidades** Los grandes grupos privados de la educación en el país se han movilizad para influir en las políticas públicas de la educación. ¿Cómo hacen eso?

**Luiz Carlos de Freitas** Ellos se organizan en entidades (Todos por la Educación, en Brasil, Reduca, en América Latina) que, a partir de una agenda propia, no discutida con educadores y muchas veces contra ellos, hacen *lobbies* junto a gobiernos, asambleas legislativas y Congreso. Influyen directamente en las redes de enseñanza con las entidades que crean, como Alianza Brasileña por la Educación, liderada por la Kroton, financiando reformas educacionales según esta agenda propia.

En Brasil la conducción mayor de este movimiento la hace el movimiento Todos por la Educación, fundado en torno del 2006. Existe también una gran cantidad de organizaciones sociales privadas e institutos que se movilizan para defender estas posiciones. Algunos son más ideológicos y otros tienen un interés puramente mercadológico, de facturación.

**DESidades** ¿Cómo la cuestión de la educación ha aparecido en las discusiones de tratados y acuerdos internacionales, como la Organización Mundial del Comercio, por ejemplo?

**Luiz Carlos de Freitas** Está en curso el *Trade in Services Agreement* (TISA) que deberá abarcar también la educación. Estos acuerdos buscan establecer condiciones favorables para la actuación de las grandes corporaciones del área en determinados grupos de países, unificando reglas operacionales. En este punto se da una situación muy grave con la ampliación de la privatización de la educación, sea en el nivel superior o, como está aconteciendo ahora en Goiás y Mato Grosso, en el nivel de la educación básica: por este camino, colocamos nuestras escuelas en manos de corporaciones, muchas veces internacionales, que son apenas un palco de aplicación de dinero de fondos de inversión ligados a la especulación internacional. En países con mayor aplicación de estas ideas, estas corporaciones “compran” las escuelas básicas tercerizadas entre ellas, como ya hacen aquí con la educación superior.

**DESidades** El espacio escolar siempre fue pensado como un lugar a partir del cual se construye el futuro de los niños y jóvenes que lo frecuentan. Acontece que, en la práctica, la realidad escolar refleja las disparidades socioeconómicas del lugar donde esta insertada. ¿La escuela que conocemos puede contribuir significativamente para la superación del abismo social o acaba reproduciendo las desigualdades? ¿Usted podría dar ejemplos de cómo ve que eso acontece en Brasil?

**Luiz Carlos de Freitas** La educación no acaba con la desigualdad social. La desigualdad está basada en las relaciones que organizan nuestra sociedad, en donde la riqueza de unos se hace a expensas de la pobreza de los otros. Podemos, en cierta medida, colocar a los menos favorecidos en mejores condiciones de luchar por un lugar bajo el sol, pero eso no conduce a la eliminación de la desigualdad social. Mientras la escuela da cuentas de una generación, otra ya se está formando en condiciones parecidas, fuera de la escuela.

Lo que tenemos hoy es una presión sobre la escuela para que ella forme un poco más a los jóvenes, por el hecho de que la propia producción económica está necesitando de que ellos lleguen a la puerta de la fábrica con un poco más de instrucción. Pero eso no significa eliminar la desigualdad, pues la precarización del trabajo avanza. Además, los datos muestran que los países que entraron en las políticas de reforma empresarial no solo no disminuyeron la brecha de aprendizaje entre alumnos más ricos y más pobres, sino que esta brecha aumentó.

**DESidades** ¿Cuál es el papel que las evaluaciones nacionales (Prueba Brasil etc.) han desempeñado sobre la disminución de las desigualdades en el interior del sistema de educación pública, y cómo podría pasar a desempeñar este papel?

**Luiz Carlos de Freitas** Las evaluaciones nacionales son instrumentos de política pública y deberían hacer eso con modelos de muestreo de medición de desempeño y no censales, como hacemos. Ellas no fueron concebidas para explicar lo que acontece dentro de determinada escuela, como algunos quieren. El profesor y la escuela saben perfectamente lo que ocurre con el desempeño de los niños en el aula, más detalladamente de lo que las evaluaciones nacionales nos pueden decir. La cuestión es que faltan las condiciones para cambiar la trayectoria de los niños en la escuela, tales como menor número de alumnos en el aula, un sistema nacional de formación de profesores, carrera y remuneración que tornen más atractiva la profesión. Infelizmente, estas políticas invierten en lo contrario: en la desmoralización de la escuela pública y de sus profesionales.

**DESidades** En el 2015, el gobierno de São Paulo inició un proyecto llamado reorganización escolar. Básicamente lo que se pretendía era cerrar las escuelas en las comunidades más pequeñas y así economizar los costos de la educación de niños y jóvenes que frecuentan la escuela pública. ¿Qué se puso en práctica de ese proyecto y qué impactos pueden identificarse?

**Luiz Carlos de Freitas** El proyecto original fue fuertemente rechazado por la comunidad escolar y fue, de cierta forma, engavetado. No obstante, comenzó a realizarse una “reorganización blanca”, o sea, informal, basada en el cierre de los grupos en las escuelas. La ciudad de New York pasó por dos reformas de este tipo y eso no mejoró la educación allí. Apenas condujo a la privatización, a través de la transferencia de la gestión a la iniciativa privada-tercerización.

**DESidades** Después de más de dos años de promoción de un amplio debate sobre los posibles caminos de una reforma de la educación, el nuevo Ministerio de Educación sorprendió al proponer una Medida Provisoria que niega a los estudiantes el derecho a las disciplinas de Filosofía, Sociología, Artes y Educación Física, justificando que los estudiantes necesitan aprender a leer, escribir y hacer cuentas. ¿Cómo usted ve esa propuesta de currículo y qué consecuencias podría tener para la juventud brasileña?

**Luiz Carlos de Freitas** Parece que el Congreso va a restablecer Educación Física y Artes, pero no se manifestó en relación con Filosofía y Sociología – lo dejó para la discusión de la base común nacional de enseñanza media. Esa propuesta revela la falta de preparación educacional del equipo del MEC (Ministerio de Educación), pues hoy está siendo exigido en los países más desarrollados un modelo más multidimensional que incluya el desarrollo del cuerpo, la creatividad y la crítica, además de la formación intelectual.

La propuesta de enseñanza media del gobierno aumenta la desigualdad, pues mientras crea áreas nobles para que los más ricos transiten en dirección al ingreso a la universidad, reserva el área técnico profesional para inducir a los más pobres a ir para el mercado de trabajo después de la enseñanza media. Con eso, rompe con la idea de una enseñanza media de formación básica y general, para dar lugar a la profesionalización prematura.

**DESidades** Los jóvenes que han estado ocupando escuelas y universidades están, de cierto modo, diciendo no a un proyecto político. ¿Usted considera que esta negación puede ser extendida a la política como un todo o estamos ante un movimiento resultante de lo que acontece dentro de los muros de la escuela?

**Luiz Carlos de Freitas** Fue un movimiento importante que convirtió a buena parte de los estudiantes de secundaria en protagonistas. El movimiento llevó a un amplio proceso de concientización de la población y de los estudiantes, además de propiciar la aparición de liderazgos estudiantiles por todo el estado.

Hay, no obstante, una posición preocupante entre los jóvenes: la negación de la política y la negación de la necesidad de una organización mínima para efectuar la lucha, casi como una posición insurreccional que rechaza los liderazgos. Eso fragiliza mucho la resistencia.

Pero los estudiantes están enseñando que la escuela, en la forma como está organizada, no responde a los objetivos formativos de los jóvenes. El distanciamiento de los jóvenes de las decisiones y su confinamiento a las aulas es una forma de organización que está siendo rechazada.

**DESidades** ¿Cómo usted evalúa las perspectivas de una educación pública de calidad en el país? ¿Podemos tener esperanza?

**Luiz Carlos de Freitas** Soy pesimista solo a corto plazo. A medio plazo soy muy optimista. Esta política educacional que el gobierno está poniendo en práctica no va a mejorar la educación. No la criticamos por que creamos que la escuela esté bien como está. Queremos cambios también, pero en otra dirección, como señalé en las preguntas anteriores.

El aumento de la calidad depende de varios factores, entre los cuales se hallan factores externos a la escuela. De esa forma, es preciso pautar, simultáneamente, políticas sociales que disminuyan la desigualdad social y políticas educacionales que promuevan el mejoramiento de la escuela. En lugar de colocar en escena una política contra los profesores, es necesario que enfatizamos una política que sea construida con los profesores, los estudiantes y el país. Infelizmente, estamos andando en un sentido contrario.

**DESidades** Nosotros agradecemos muchísimo su contribución a este debate tan actual e importante para la sociedad brasileña.

**Resumen** El movimiento de ocupación de las escuelas iniciado en el 2015, en São Paulo, como forma de resistencia al proyecto gubernamental que proponía el cierre de escuelas de enseñanza fundamental y media, se extendió por todo Brasil en el 2016, como forma de resistencia a proyectos de reforma curricular y privatizaciones, impuestos por el gobierno federal, en particular por el Ministerio de Educación. La educación brasileña, en el contexto actual, se encuentra a merced de medidas cuestionables que buscan transformaciones en la educación pública y pueden llevar a restricciones de la libertad de expresión en el aula.

**Palabras clave:** privatización de la educación, reforma curricular, ocupaciones escolares.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 20/11/2016

**FECHA DE ACEPTACIÓN:** 03/12/2016



**Luiz Carlos de Freitas**

Profesor Titular de la Faculdade de Educação de la Universidade de Campinas, Unicamp, Brasil. Pedagogo. Doctor y Postdoctor en Educación por la Universidade de São Paulo, USP.

E-mail: [freitas.lc@uol.com.br](mailto:freitas.lc@uol.com.br)

# Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, 10 años después,

de Cristián Bellei, Liliana Morawietz, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni.

RESEÑA POR

José Weinstein

## La difícil sostenibilidad de la mejora escolar. Un estudio en escuelas desaventajadas de Chile



Este libro debe ser entendido como parte de una trilogía en que los autores han buscado, con ejemplar persistencia, entender la mejora de la calidad de la educación en escuelas que atienden a alumnos y alumnas provenientes de sectores desaventajados de la sociedad chilena. Así, “*Nadie dijo que era fácil*”, se complementa con “*¿Quién dijo que no se puede?*” (2002), un estudio desarrollado en las mismas escuelas – que entonces eran calificadas como eficaces – a principios de la década pasada, y con “*Lo aprendí en la escuela*” (2014), investigación que, con una metodología mixta, analiza la trayectoria de mejora de las escuelas en el tiempo y se detiene a analizar especialmente a aquellas que han logrado una mejora sostenida.

El estudio realizado constata la diversidad de trayectorias de las escuelas: la mitad de las catorce que eran consideradas eficaces hace una década hoy ya no lo son, mientras que la otra mitad se mantiene o, incluso, se ha vuelto más eficaz. La investigación pretende, justamente, develar cuáles son los factores y circunstancias que llevan a que los establecimientos se encaminen en una u otra dirección. En este análisis se identifican diferentes factores macro y micro que están vinculados a la sostenibilidad de la mejora, desde el contexto que rodea a la escuela y las políticas educativas en que participa, hasta lo que ocurre en la intimidad del aula – pasando por la gestión educativa e institucional del establecimiento escolar.

Una constatación relevante en materia del entorno escolar y particularmente pertinente en el funcionamiento del *cuasi-mercado* educativo chileno (con un sistema de financiamiento basado en la competencia de los establecimientos por matrícula), se refiere a la composición del alumnado. Las escuelas que logran sostener la mejora en el tiempo son también las que consiguen mantener una adhesión activa de familias que se comprometen con su proyecto educativo. Por contrapartida, las escuelas de *baja sostenibilidad* tienden a tener dificultades para reclutar o mantener al alumnado, teniendo una alta rotación o bien una pérdida importante de estudiantes. El estudio reconoce que las causas de esta situación no siempre deben buscarse al interior de las propias escuelas, documentándose casos que escapan a ellas – como, por ejemplo, las de dinámicas de despoblamiento en zonas rurales.

Asimismo, es visible cómo las escuelas que logran mantener o intensificar su eficacia son capaces de ir *utilizando* las diferentes políticas educativas en función de su proyecto educativo. En este sentido, destacan tres iniciativas gubernamentales: la extensión de la jornada escolar (desde la doble jornada del pasado hasta la jornada extendida actual), la subvención escolar preferencial (con su aporte de cuantiosos y permanentes recursos adicionales a los establecimientos que atienden a los alumnos vulnerables para que desarrollen programas de mejora), y el programa de integración escolar (que entrega mayores recursos a las escuelas en caso de integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales). JEC, SEP y PIE, en las abreviaciones que respectivamente suelen ocuparse en Chile para denominarles, se han convertido en apoyos significativos de tiempo, nuevos profesionales, o recursos didácticos, pero ello ha ocurrido solo cuando se ha contado con la capacidad de la misma escuela para *apropiarse* de la oportunidad que le es ofrecida.

Si bien el estudio se enfoca en las escuelas individualmente consideradas, resulta clave para la sostenibilidad de la eficacia la acción que desarrolla el sostenedor – sea el municipio, en el caso de los establecimientos públicos, o bien los dueños laicos o religiosos, para los establecimientos particulares subvencionados (que hoy son mayoritarios en Chile, representando casi el 60% de la matrícula escolar). Las escuelas que han logrado sostener la mejora han conseguido movilizar un conjunto de soportes significativos desde el sostenedor y han alcanzado cierta autonomía en el uso de recursos humanos y materiales, así como, en sus procesos de gestión institucional y pedagógica (por ejemplo, en la contratación de nuevos docentes). La alianza escuela-sostenedor ha permitido compartir metas y responsabilidades, creando el segundo las condiciones para el buen trabajo del primero. Contrario sensu, los sostenedores detrás de las escuelas de *baja sostenibilidad* suelen enfocarse en el corto plazo, tienen cambios frecuentes en sus prioridades y brindan escasa (o intermitente) participación a los directivos escolares en la toma de decisiones que les son atinentes.

El liderazgo de los directivos se confirma como un elemento definitorio para la mejora sostenible. Es sabido que las escuelas efectivas requieren de liderazgos pedagógicos potentes, con foco en la calidad de los aprendizajes y en la formación del alumnado, y con capacidad de desplegar al máximo las competencias profesionales, individuales y colectivas de los docentes. Este estudio agrega la importancia de la adecuada sucesión en la dirección, y la puesta en relieve de la fragilidad de las instituciones escolares frente a los procesos de renovación de sus líderes. Los casos exitosos que son documentados muestran no solo la existencia de una bien pensada planificación para el recambio del director(a), sino que también la fuerte incidencia de contar con equipos directivos estables y empoderados. Las escuelas de *baja sostenibilidad*, en cambio, muchas veces “perdieron el paso” cuando se produjo el recambio de un director(a) y no solían contar con un sólido equipo directivo para apoyar la transición entre sus sucesivas autoridades.

De cualquier modo, la incidencia de los directivos está atada inevitablemente a los docentes de aula y su labor. Por ello, las escuelas que logran sostenerse como efectivas en el tiempo lo

hacen en gran medida por su capacidad de atraer, entrenar y retener a buenos docentes, lo que equivale a desarrollar y motivar una buena docencia. En ellas, los docentes tienden a permanecer períodos extendidos de tiempo, no produciéndose procesos frecuentes de recambio o de abandono, lo que requiere, en estos contextos carenciados, de la existencia de una extendida “motivación intrínseca”, un estimulante clima profesional y un alto compromiso ético con los niños y niñas y su futuro. Igualmente se cuenta con modalidades instaladas de trabajo que fomentan el *desprivatizar* las prácticas de los y las docentes, abriéndolas a la reflexión colectiva y al apoyo de los pares, fortaleciéndose comunidades profesionales de aprendizaje entre los profesores(as). Otros rasgos característicos relevados son el apoyo especial e individualizado que se les brinda a los nuevos docentes que se incorporan al establecimiento, en especial si ellos(as) son principiantes o nóveles, y la existencia de una cultura compartida que cuenta con altas expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos(as). En las escuelas de *baja sostenibilidad* estas características de los docentes y la docencia no están presentes o bien lo están solo de manera fragmentaria o episódica.

Al igual que en el caso de las políticas JEC, SEP y PIE, el estudio constata que los cambios existentes en la última década en materia de gestión pedagógica y curricular fueron *procesados* de distinta manera por las escuelas de *alta* o *baja sostenibilidad*. En este sentido, los cambios mayores acontecidos en Chile fueron tres: la mayor importancia que se le fue otorgando gradualmente a las evaluaciones de aprendizaje de los alumnos(as), la multiplicación del equipamiento y de los recursos de aprendizaje disponibles para los docentes, y la incorporación de nuevos profesionales (psicólogos, asistentes sociales, psico-pedagogos) al *staff* de las escuelas. Mientras algunas escuelas lograron hacer de estos nuevos recursos oportunidades valiosas para potenciar su eficacia, otras no los emplearon adecuadamente o incluso se vieron alteradas negativamente en su dinámica de funcionamiento (v.g., estrecharon su currículum o debilitaron su compromiso docente debido a la presión de las mediciones estandarizadas externas).

En suma, el libro da cuenta de una investigación acuciosa y documentada de la trayectoria de catorce escuelas que compartían el haber sido consideradas eficaces en el pasado, sobre las que los autores vuelven una década después. La inclusión detallada en el libro del relato de cada uno de los casos estudiados es un acierto, puesto que posibilita adentrarse en la especificidad de los diferentes establecimientos analizados e ilustrar los *incidentes críticos* que influyeron en una u otra dirección. El hecho de contar con un marco analítico que incluye distintos niveles de análisis (contexto-políticas-liderazgo directivo-gestión pedagógica-etc.) permite contar con una mirada amplia, que combina lo macro y lo micro, y no reduce artificialmente los factores, condiciones y actores que permiten explicar la sostenibilidad de la mejora de una escuela determinada.

Un desafío que queda pendiente para futuras investigaciones refiere al análisis de la dinámica existente al interior del aula y como esta se mantuvo o cambió en la década considerada. En efecto, si bien se enumeran factores de una buena docencia tales como la importancia de la planificación de las clases, de la evaluación posterior de los trabajos escolares, del trabajo en equipo entre los docentes en los consejos de profesores, de la cultura escolar o de la presencia de cierto liderazgo distribuido en las escuelas de *alta sostenibilidad*, no se termina de saber bien qué es lo que ocurre dentro de las aulas de estas escuelas, en esa dinámica entre el docente, los contenidos y los alumnos que Richard Elmore ha acertadamente denominado el “núcleo pedagógico”. Dicho de otro modo, hay un conjunto de preguntas que requieren ser levantadas, tales como: ¿cómo es realmente este *núcleo técnico* del trabajo de enseñanza en ambos tipos de escuelas?, ¿qué uso hacen del tiempo estos docentes?, ¿qué formas de aprendizaje promueven entre sus alumnos y cuánto incluyen de trabajo individual, grupal y del grupo-curso?, ¿cómo motivan a sus alumnos y hacen conversar las asignaturas con sus intereses y gustos

generacionales?, ¿cómo ocupan en la práctica los mayores recursos educativos disponibles? Y, sobre todo, ¿cuánto cambió, en estos establecimientos, la dinámica educativa dentro del aula en estos diez años? Si se quiere continuar la búsqueda de más elementos explicativos de la sostenibilidad de la mejora escolar dentro de escuelas chilenas, parece recomendable poner el foco investigativo apuntando en la dirección del aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLEÍ, C. et al. **¿Quién dijo que no se puede?:** Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: UNICEF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lo aprendí en la escuela** ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago de Chile: LOM, 2014.

\_\_\_\_\_. **Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después.** Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2015.

**Palabras clave:** mejora escolar, eficacia escolar, sostenibilidad, Chile.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 27/05/2016

**FECHA DE ACEPTACIÓN:** 30/05/2016

**José Weinstein**

*Doctor en Sociología, profesor titular de la Universidad Diego Portales y director del Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo CEDLE, Chile.*

**Email:** [jose.weinstein@udp.cl](mailto:jose.weinstein@udp.cl)

# Solo zapatillas de marca. Jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado, de Francesca Ucelli y Mariel Garcia.

RESEÑA POR

Victor Alexander Huerta-Mercado Tenorio

## Consumiendo Status



La reciente historia del Perú es la de un país que ha pasado de una dictadura de corte socialista a democracias amenazadas por la constante violencia política y por la permanente crisis económica. Sin embargo, un apresurado y doloroso proceso de neo-liberalización de la economía generó en las últimas dos décadas un proceso de adaptación cuya consecuencia puede vislumbrarse en la generación actual de jóvenes viviendo en las zonas urbanas del país.

La mayor parte de los estudios sociales en los últimos años se han centrado en la pobreza económica y las articulaciones económicas que las sociedades han encontrado y en la memoria colectiva, especialmente en los años de violencia. Los jóvenes han sido vistos como víctimas, como problemas o como parte de una estadística.

Francesca Ucelli y Mariel García Llorens nos presentan en “Solo zapatillas de marca: Jóvenes limeños y los límites de la inclusión en el mercado” un novedoso y urgentemente necesario análisis sobre los jóvenes, las mentalidades, las percepciones y sobre todo las paradojas de la supuesta inclusión social por la que el país ha pasado en su historia reciente.

Pueden hacerse tres lecturas del libro. La primera es una revisión crítica de la literatura referida a juventud. En un primer momento las autoras recurren a la perspectiva antropológica, en donde la definición de juventud es determinada por el contexto cultural y posteriormente se circunscriben a la primera década del siglo XXI en Lima.

Es en esta línea de análisis que encontramos los desafíos de la publicación y su ubicación en el contexto. Los jóvenes informantes pertenecen a una generación que no vivió directamente los dramáticos procesos que vivieron sus padres, ni experimentaron la inflación y la carencia de productos de primera necesidad que marcó la segunda mitad del siglo XX peruano.

Pareciera que los entrevistados se unen a la tan mentada generación *millennial*, pero las autoras lejos de juzgarlos y etiquetarlos buscan encontrar las perspectivas que conllevan a actitudes que forman una matriz social. Aquí está el mayor aporte del libro. Impresiona el rigor cuantitativo del trabajo en torno a las subjetividades. Si bien no se puede hablar de un solo grupo con las mismas características, si se pueden encontrar coincidencias en la forma en que los jóvenes comparten imaginarios. Aquí encontramos uno de los aportes importantes del texto, ubicar al consumo y la *dimensión subjetiva del mismo*.

La segunda lectura que puede hacerse del libro es en torno a la historia de vida y el testimonio personal, que permite acercarnos a la forma de ver el mundo de los jóvenes entrevistados. Aquí nos encontramos con la construcción de un tipo de discurso que, para usar términos de Bourdieu, convierte en *habitus* el consumo de ropa de marca y dispositivos electrónicos. La etnografía y la entrevista a profundidad permiten una aproximación a nuevas formas de percibir la vida.

Es aquí donde se construye el discurso que será central en el texto y es que el consumo de ropa de marca e aparatos electrónicos marca un acceso a la comunidad juvenil global y a la clase media. El contexto es bastante propicio para que el libro nos invite a una reflexión que puede dar origen a nuevas publicaciones, por ejemplo, en relación a la cultura juvenil global asociada al consumo de productos originales frente a las décadas de productos falsificados. Al mismo tiempo la consciencia de clase, y esto es un hallazgo interesante, no coincide con los parámetros estadísticos oficiales sino con la ilusión de una clase media que implica la forma de vida que el joven está viviendo en ese preciso momento.

Al mismo tiempo, el libro explora los alcances de la economía neoliberal en la relación del individuo frente al estado, desde las percepciones de los jóvenes protagonistas. Mientras los padres formaban parte de una generación que exigía una suerte de compromiso ideológico que los llevaba a confrontar al estado, la siguiente generación parece dividir al mundo de acuerdo a la relación que se tenga con el orden estatal, como lo revela el testimonio de John en el libro.

No, porque acá en el Perú el gobierno no influye mucho, cada persona se hace sola, el gobierno no le da mucha importancia al pueblo. Allá en provincia si es importante el gobierno, les da de comer, el vaso de leche a esas personas que no tienen qué comer. Pero nosotros, como que ya nos podemos desarrollar solos. El gobierno ve las cosas que debe hacer, pero cada uno se desarrolla por su cuenta (Uccelli; García, 2016, p. 290).

El tercer aspecto desde el que se puede leer el presente libro es desde su interesante propuesta metodológica. Estamos ante un intenso y eficiente ejercicio etnográfico, usando el método antropológico de la descripción densa. Siguiendo la premisa de Renato Rosaldo, varios puntos de vista pueden ser tomados en cuenta y es precisamente lo que las autoras hacen, asumiendo el desafío de articular muchas voces en grupos para formar un cuadro coherente.

Este es un interesante aporte en la técnica de investigación que será de mucha utilidad a los futuros investigadores de temáticas sociales que impliquen una población heterogénea. El libro cuenta con el respaldo de las encuestas de movilidad social hechas previamente por el Instituto de Estudios Peruanos, que dan una base sólida al estudio de caso. Se estudian en profundidad ocho casos, que proyectan el análisis hacia las características de la vivienda, de la vida cotidiana y el consumo y que considera la biografía de los padres y parejas.

Las autoras siguen la propuesta del sociólogo Martín Benavides en seleccionar dos variables relacionadas, al menos en relación con la movilidad social, a saber, el estudio y el trabajo. Así se fragmenta el cuadro en divisiones: Jóvenes que solo estudian, que solo trabajan, que estudian y trabajan o que no hacen ninguna de las dos cosas. Esta primera división servirá luego para seleccionar las variables de mujer, hombre, independientes, no independientes, con hijos y sin hijos. A partir de esta hábil división vislumbramos un cuidadoso acopio de datos, con guías de entrevista incluidas, en los anexos que organizan los datos en aspectos centrales como el entorno familiar y el consumo.

El libro nos guía hacia el universo de ilusión y ascenso que ha cobrado el consumo, en una sociedad que reciente y rápidamente ha caído en una economía de mercado, dentro de un proceso doloroso de inclusión en la modernidad. El desafío que encuentran las autoras y lo anuncian al comienzo del texto es, precisamente, que cuando la realidad social peruana parecía encontrarse en un buen ángulo de quietud para una fotografía panorámica, el comportamiento global de los mercados nos arranca de la famosa y aparente bonanza que da origen a los testimonios del texto. ¿Cambiarán las mentalidades de los jóvenes entrevistados ahora que el nivel adquisitivo general ha bajado? ¿Estamos ante un proceso generacional o una etapa específica de la nueva juventud?

Si hay algo que libros como el que comentamos nos enseñan es que las estructuras sociales pueden cambiar, pero las mentalidades que las acompañan suelen tener un proceso mucho más lento de cambio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Uccelli, F.; García Llorens, M. **Solo zapatillas de marca: jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado.** Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2016.

**Palabras clave:** juventud, movilidad social, consumo, Lima, Perú.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 30/11/2016

**FECHA DE ACEPTACIÓN:** 02/12/2016

### **Alexander Huerta-Mercado**

*PhD. y master en antropología de New York University y Licenciado en antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú a la que pertenece como profesor. Su especialidad es cultura popular, antropología urbana y visual. Dirige el proyecto Sherezade dedicado a la educación audiovisual y antropológico.*

**E-mail:** [ahuerta@pucp.pe](mailto:ahuerta@pucp.pe)

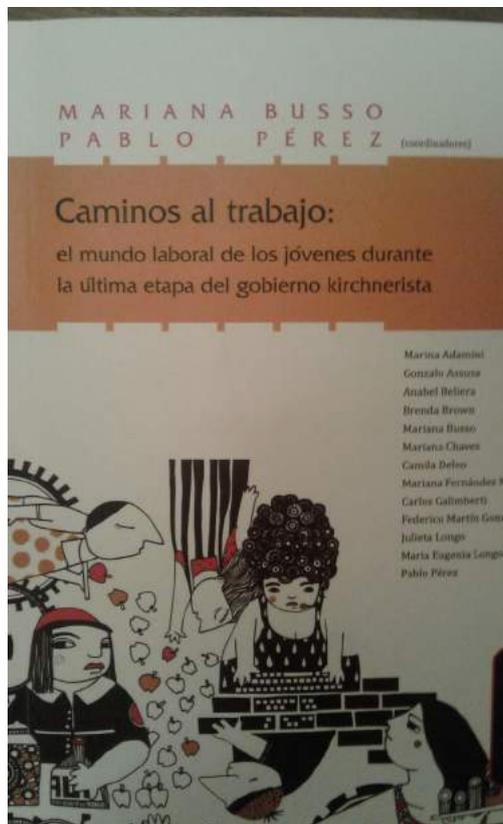
# Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista,

de Mariana Busso y Pablo Pérez  
(Coordinadores).

RESEÑA POR

Verónica Millenaar

## El mundo laboral de los jóvenes en Argentina: tiempo de balances



¿Por qué hablar del ingreso de los jóvenes al mercado de trabajo haciendo referencia al período específico del último tramo del gobierno kirchnerista? No hay dudas que el libro que coordinaron Mariana Busso y Pablo Pérez - y que reúne investigaciones y reflexiones de un grupo amplio de investigadores - propone, desde su mismo título, un ejercicio de análisis y balance que resulta oportuno y pertinente al calor del escenario que comienza a construirse en la Argentina luego de las últimas elecciones presidenciales.

En diciembre de 2015 el país cierra un ciclo político que entra en evidente modificación con la asunción de un nuevo Presidente, cuyo discurso y propuesta se esfuerzan por diferenciarse del programa del gobierno anterior. El libro, con el fin de caracterizar el estatuto actual de la problemática del empleo joven, busca generar un atinado balance de una década caracterizada por el crecimiento del empleo y de la mejora sensible de los indicadores laborales y sociales de la población. ¿Qué ha ocurrido con el empleo de los jóvenes en los últimos años? ¿Qué efectos han producido las políticas de promoción del empleo y terminalidad educativa implementadas en el período? ¿Qué evidencias respecto a los recorridos juveniles al trabajo muestran las investigaciones recientes?

'*Caminos al trabajo*' debe leerse como una continuación del anterior libro de los autores (Pérez y Busso, 2014). Allí ya se proponía que el período posterior a la crisis económica de 2001-2002 en Argentina había iniciado un escenario propicio para producir un mejoramiento del empleo de los jóvenes. No obstante, a pesar de la disminución del desempleo y la informalidad, el problema laboral de los jóvenes subsistía, aunque debía abordarse con nuevas estrategias analíticas que observaran más hondamente las formas de la desigualdad (sectorial, territorial, de origen social, de género).

La nueva publicación de los autores retoma la línea investigativa iniciada en el libro anterior, señalando ahora con mayor énfasis la necesidad de dividir el período analizado en dos: por un lado, la etapa de crecimiento post-crisis (2003-2007); por el otro, la fase de crecimiento más lento, con vaivenes y nuevas exigencias, iniciada a partir de 2008. '*Caminos al trabajo*' revisa especialmente este segundo período, retomando las discusiones más específicas que parecen emerger: ¿por qué persisten patrones de precariedad laboral y nichos de desocupación para grupos específicos de jóvenes?, ¿qué características adquieren los recorridos biográficos juveniles en esta nueva etapa?, ¿qué efectos producen las políticas implementadas de promoción del empleo y terminalidad educativa, que buscaron dar respuesta a la problemática mencionada?

Puede reconocerse, en la elección del título del libro, un esfuerzo por reunir en una misma idea diversos contenidos temáticos, así como diferentes perspectivas teórico-metodológicas. La imagen que suscita el vocablo "camino" remite no solo al "mapa" disponible de formas de inserción al empleo para jóvenes, sino también a los diversos modos subjetivos de recorrerlos, como a la construcción de vías alternativas desde la intervención estatal cuando esos caminos resultan sinuosos y llenos de obstáculos. Así, el vocablo remite al "mapa", los recorridos y las construcciones desde la intervención.

## 1. El "mapa" de los caminos al trabajo

Como primer punto, desde el eje propuesto como "*Jóvenes y mercado de trabajo*", dos artículos se dedican a caracterizar la dinámica general del empleo joven en el período mencionado. Se parte de ciertas evidencias: el escenario de los últimos años, trajo modificaciones beneficiosas en materia de inclusión laboral. La reducción del desempleo, el crecimiento de la actividad y del producto, la recuperación del salario, los cambios en la normativa laboral y la tendencia a la formalización de la masa de asalariados, son algunos de los rasgos que se expresan en los indicadores laborales y sociales de los últimos años. No obstante, el artículo de Camila Deleo y Mariana Fernández Massi se propone comprender la brecha intergeneracional del empleo: ¿por qué en un contexto de crecimiento económico los jóvenes no logran beneficiarse de igual modo que los adultos? El artículo muestra que el grupo juvenil se encuentra sobrerrepresentado en actividades de mayor precariedad. Las mejoras en el nivel y calidad del empleo han sido más intensas en el grupo de adultos ampliando la brecha con el grupo juvenil.

Por su parte, el artículo de Pablo Pérez de esta misma sección aborda otra forma persistente de la desigualdad, que no ha logrado revertirse a pesar del crecimiento del empleo: la brecha de género. El artículo muestra las diferencias contrastantes entre el colectivo de varones y de mujeres, así como el enlace negativo entre bajos niveles educativos, empleo precario y ausencia de servicios de cuidado, que redundan en una ampliación de la vulnerabilidad para el grupo de mujeres jóvenes en condición de pobreza. Desde datos cuantitativos de la EPH (2003-2014) y de la Encuesta Nacional de Jóvenes del INDEC (2014), estos dos primeros artículos resultan un material valioso al campo de estudios sobre juventud y trabajo, en tanto presentan información estadística actualizada que describe las condiciones laborales juveniles. Particularmente, el

trabajo de Pablo Pérez se vuelve material de lectura obligada para quienes buscan incorporar una perspectiva de género en este campo de estudio; perspectiva no siempre priorizada por quienes investigan estas temáticas y que requiere también de miradas complejas que integren el género a otras formas de la desigualdad (Millenaar, 2014).

## 2. Modos de recorrer los caminos al trabajo y en el trabajo

Un segundo punto del libro se reconoce en los artículos del segundo eje – Juventudes, subjetividad y mundo del trabajo –, como así también del cuarto eje – Juventudes, trabajo y política. En el grupo de artículos que componen estas secciones, el enfoque teórico metodológico busca comprender más cabalmente las evidencias antes señaladas, situándose en un lugar más cercano a las experiencias de los mismos sujetos jóvenes, y priorizando un abordaje – ya consensuado como estrategia pertinente para el campo (Jacinto, 2010) - que vincula las subjetividades juveniles a los condicionamientos estructurales.

¿Qué características se reconocen en los recorridos, estrategias y experiencias de los jóvenes, tanto en sus procesos de inserción laboral, como en el empleo una vez insertos? Esta pregunta se aborda desde múltiples perspectivas y temáticas. Camila Deleo y Pablo Pérez, por ejemplo, enfocan su artículo en las estrategias desplegadas por los jóvenes de distinto origen social, nivel educativo y experiencia laboral en la búsqueda de empleo. El artículo muestra cómo las estrategias de búsqueda se amplían cuando se accede a mayores niveles educativos y se acumula experiencia en el trabajo. Por su parte, el artículo de Mariana Busso aborda experiencias juveniles sobre la precariedad laboral, desde la autopercepción juvenil en torno a sus primeros empleos. El artículo muestra que si bien es compartida la inserción laboral precaria entre jóvenes de distinto origen social, la autopercepción en torno a si esa condición será permanente o discontinua varía de acuerdo a la realidad socioeconómica de los jóvenes: los jóvenes de mayores ingresos perciben que esa inserción se modificará en el tiempo, pero instrumentalmente la eligen en el presente, por las oportunidades flexibles que ofrece. De este modo, la autora argumenta que detrás de una realidad amplia y diversa de trabajos precarios existen mecanismos claros de reproducción de las desigualdades y de segmentación entre el grupo juvenil. María Eugenia Longo, en su artículo, y también basándose en un estudio longitudinal como en los dos trabajos previos, analiza la visión compartida respecto de lo que significa hacerse adulto. De este modo, desde distintas perspectivas se abordan las experiencias y estrategias juveniles en el recorrido de sus caminos al empleo.

Otros dos artículos indagan los debates respecto a las vivencias en el empleo entre los jóvenes, una vez insertos, particularmente referidas a la experiencia política y de sindicalización. El artículo de Anabel Beliera y Julieta Longo da cuenta de las discusiones existentes en torno a la participación sindical juvenil, así como también los sentidos sobre el ser joven en las organizaciones gremiales. Por su parte, el artículo de Mariana Chaves y Carlos Galimberti, desde el análisis de trayectorias de militancia gremial en el peronismo, analiza la socialización política de jóvenes en el marco del período del gobierno kirchnerista; contribuyendo así, desde una mirada diferente, a dar cuerpo al análisis de los caminos en el trabajo.

## 3. La construcción de caminos al trabajo desde la intervención estatal

Un último punto del libro analiza una serie de programas de promoción del empleo y terminalidad educativa que en los últimos años se han implementado como estrategia de intervención estatal para dar acompañamiento y apoyo a los jóvenes. ¿Qué características han adquirido las políticas de los últimos años?

Los artículos de esta sección analizan y reflexionan sobre los modos institucionales y estatales de construir un sostén al recorrido de los jóvenes al empleo. El artículo de Federico González se concentra en el Plan Fines2, de terminalidad educativa, poniendo el foco en las disposiciones educativas de jóvenes beneficiarios y las significaciones en torno a la participación en dicho dispositivo. Por su parte, tanto el artículo de Gonzalo Assusa, como el de Marina Adamini y Brenda Brown, se enfocan en el Programa Más y Mejor Trabajo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Ambos artículos, desde una visión crítica, indagan los sentidos y legitimaciones que atraviesan el programa en relación a su estrategia de acción, como en relación a los saberes y competencias que en el mismo se despliegan, y que en ocasiones invisibilizan otro tipo de saberes con los que cuentan los jóvenes.

Particularmente el artículo de Gonzalo Assusa muestra, desde el análisis de trayectorias de varones jóvenes, la incorporación de saberes del trabajo en el marco de sus experiencias laborales, analizando el interjuego complejo entre aprendizajes, disposiciones corporales y masculinidad. Dicho interjuego da forma a los sentidos que afirman y consolidan disposiciones sociales que reproducen la inserción laboral en determinados empleos entre varones de sectores populares. En el caso del artículo de Marina Adamini y Brenda Brown, la mirada sobre el programa entra en relación con el análisis del sistema de pasantías universitarias, señalando cierta matriz argumentativa común, basada en nociones de la teoría del capital humano, que fundamenta las acciones de ambas políticas. De algún modo, el texto busca señalar puntos de continuidad entre las políticas recientes y las de la década de los noventa, aspecto que es pertinente señalar, aun cuando también se ha mostrado su línea de intervención novedosa vinculada a la orientación socio-laboral (Roberti, 2016).

Puede observarse, en el recorrido por cada uno de los artículos, el interesante aporte de '*Caminos al trabajo*' para dar lugar al necesario balance que exige el fin de un ciclo y el comienzo de otro. Desde diversas temáticas y perspectivas teóricas y metodológicas, cada uno de los artículos suma una pincelada particular a la caracterización del problema de empleo de jóvenes en los últimos años. Los evidentes mejoramientos en los indicadores laborales y sociales son matizados con miradas más finas en torno a una persistente desigualdad. Los recorridos juveniles al trabajo y sus trayectorias laborales son abordados desde diversas aristas planteando nuevas pistas de investigación que restan por transitar. Las políticas implementadas son analizadas en relación a sus verdaderas innovaciones, como así también en relación a la apropiación que los mismos jóvenes hacen de ellas.

El libro muestra que mucho se ha avanzado, pero que mucho queda por hacer. El cambio de escenario político, no obstante, advierte que el balance actual cobrará un sentido diferente a la luz de las transformaciones que probablemente sucedan y que exigirán nuevas revisiones sobre el modo en que se ha abordado el problema de empleo joven en estos últimos años.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUSSO, M.; PÉREZ, P. (Org.). **Caminos al trabajo: el mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016.

JACINTO, C. Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. In: JACINTO, C. (Org.). **La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes**: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires: Teseo-IDES, 2010. p. 15-50.

MILLENAAR, V. Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. **Trabajo y Sociedad**, v. 17, n. 22, p. 325-339, 2014.

PÉREZ, P.; BUSO, M. (Org.). **Tiempos contingentes**: inserción laboral de los jóvenes en la Argentina posneoliberal. Buenos Aires: CEIL CONICET; Miño y Dávila, 2014.

ROBERTI, E. Orientaciones para el trabajo en las recientes políticas de juventud. **Revista Novedades Educativas**, Buenos Aires, n. 306, jun. 2016.

**Palabras clave:** juventud, trabajo, Argentina, subjetividad, políticas.

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 20/11/2016

**FECHA DE ACEPTACIÓN:** 25/11/2016

### **Verónica Millenaar**

*Candidata al doctorado en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires - UBA), Argentina, Magíster en Ciencias Sociales (UNGS-IDES) y licenciada en Sociología (UBA). Investigadora asociada al Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES/CONICET).*

**E-mail:** [veronicamillenaar@gmail.com](mailto:veronicamillenaar@gmail.com)

## Levantamiento Bibliográfico

En esta sección, presentamos el levantamiento bibliográfico de los libros publicados en Latinoamérica, en portugués y español, en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales sobre infancia y juventud. Se presentan las obras publicadas entre Septiembre y Diciembre de 2016 cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 *A Menina-Espelho - Lugar de Encontro dos Pais***  
ISBN 978853626101-0  
Autora: Marlene Iucksch  
Editora: Juruá, Curitiba, 264 páginas.
- 2 *Bullying, acoso y tiempos violentos: Lecturas críticas desde el psicoanálisis de orientación lacaniana***  
ISBN 978-987-1982-90-5  
Organizador: Mario Goldenberg  
Editora: Grama Ediciones, Buenos Aires, 204 páginas.
- 3 *Cartografias da Paragem: Desmobilizações jovens contemporâneas e o redesenho das formas de vida***  
ISBN 9788559680997  
Organizadora: Maria Isabel Mendes de Almeida  
Editora: Gramma, São Paulo, 156 páginas.
- 4 *Conversações em Psicologia e Educação. Articulação em rede de serviços: notas sobre promoção e ação do conhecimento científico no mundo contemporâneo***  
ISBN 978-85-61280-07-9  
Organização: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ  
Editora: CRP-RJ, Rio de Janeiro, 202 páginas.
- 5 *Culturas infantis e desigualdades sociais***  
ISBN 9788532652942  
Autora: Deise Arenhart  
Editora: Vozes, Rio de Janeiro, 208 páginas.
- 6 *Diseño y Desarrollo de Innovaciones en las Escuelas***  
ISBN 9789563033113  
Autores: Daniel Ríos Muñoz y Elisa Araya Cortez  
Editora: Universidad de Santiago de Chile, Santiago, 190 páginas.

- 7 *Diversos mundos en el mundo de la escuela***  
ISBN 9788416572410  
Autores: Denise Najmanovich, Silvia Finocchio y Mark Warschauer  
Editora: Gedisa Editorial, México D.F., 328 páginas.
- 8 *Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas***  
ISBN 978-85-7455-417-4  
Autores: Kaio Eduardo de Jesus Oliveira y Cristiane de Magalhães Porto  
Editora: UESC, Ilhéus, 139 páginas.
- 9 *Educação Inclusiva: Para Todos Ou Para Cada Um? - Alguns Paradoxos (In) Convenientes***  
ISBN 9788571373761  
Autora: Kelly Cristina Brandão da Silva  
Editora: Escuta, São Paulo, 320 páginas.
- 10 *El adolescente contemporáneo: problemas clínicos***  
ISBN 978-987-1982-88-2  
Autores: Damasia Amadeo de Freda, Verónica Berenstein, Omar Buamden, Magdalena Inés Chiappini, Débora Nitzcaner y Virginia Notenson  
Editora: Grama Ediciones, Buenos Aires, 96 páginas.
- 11 *El sistema educativo argentino a comienzos del Siglo XXI. Elementos teóricos, metodológicos y empíricos para su análisis***  
ISBN 978-987-591-779-8  
Autora: Ana Maria Brigido  
Editora: Editorial Brujas, Córdoba, 170 páginas.
- 12 *Entre-linhas: educação, fenomenologia e alteridade (Volume 3)***  
ISBN 9788523214524  
Autora: Sueli Ribeiro Mota Souza  
Editora: Edufba, Salvador, 287 páginas.
- 13 *Es posible la ternura en la escuela. Psicopedagogía y Docencia. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria***  
ISBN 978-84-16467-62-4  
Autora: Nora Inés Dolagaray  
Editora: Miño y Dávila, Buenos Aires, 172 páginas.
- 14 *Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa***  
ISBN 978-958-8939-57-5  
Coordinadores: José Luis Meza Rueda y Ruth Milena Páez Martínez  
Editora: CLACSO, Bogotá, 252 páginas.

- 15 *Infancia y transexualidad***  
ISBN 978-84-9097-207-6  
Autor: Juan Gavilán  
Editora: Los Libros de la Catarata, Bogotá, 256 páginas.
- 16 *Juventudes e políticas públicas***  
ISBN 978-85-7826-298-3  
Autores: Lia Machado Fiuza Fialho y Josabete Bezerra Cacau  
Editora: EDUECE, Fortaleza, 249 páginas.
- 17 *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente.***  
ISBN 978-987-1309-17-7  
Autora: Melina Vázquez  
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 90 páginas.
- 18 *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas***  
ISBN 978-84-16572-62-5  
Organizador: Alfredo Nateras Domínguez  
Editora: Gedisa Editorial, México D.F., 220 páginas.
- 19 *Literatura para infancia, adolescencia y juventude***  
ISBN 9789561125094  
Autoras: Claudia Andrade Ecchio, Isabel Ibaceta Gallardo, Anahí Troncoso Araya y Camila Valenzuela León  
Editora: Editorial Universitária, Santiago, 168 páginas.
- 20 *O ministério das crianças adverte: brincar faz bem à saúde***  
ISBN 9788544104125  
Autor: Eduardo Sá  
Editora: Casa Da Palavra, Rio de Janeiro, 273 páginas.
- 21 *O nome atual do mal-estar docente***  
ISBN 8580542995  
Autor: Marcelo Ricardo Pereira  
Editora: Fino Traço, Belo Horizonte, 244 páginas.
- 22 *O Trabalho do Psicólogo no Abrigo Institucional***  
ISBN 978-85-5524-015-7  
Autora: Larissa J. R. Paula Cagnani  
Editora: Zagodoni, São Paulo, 144 páginas.

- 23 Poder y resistencia en la educación.**  
***Una arqueología de los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario)***  
ISBN 9789876915199  
Autora: Ana Cristina Guimarães  
Editora: Editorial Biblos, Buenos Aires, 148 páginas.
- 24 Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar**  
ISBN 978-84-16467-21-1  
Autoras: Renata Giovine, Ana María Montenegro, Liliana Martignoni  
Editora: Miño y Dávila, Buenos Aires, 176 páginas.
- 25 Práticas grupais na infância: perspectiva psicanalítica**  
ISBN 978-85-5524-026-3  
Organizadores: Diana Pancini de Sá Antunes Ribeiro y Jorge Luís Ferreira Abrão  
Editora: Zagodoni, São Paulo, 144 páginas.
- 26 Tessituras do Cuidado: as condições crônicas de saúde na infância e adolescência**  
ISBN 978-85-7541-480-4  
Autora: Camila Aloisio Alves  
Editora: Fiocruz, Rio de Janeiro, 214 páginas.
- 27 Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria**  
ISBN 978-84-16467-13-6  
Autora: Analía Errobidart  
Editora: Miño y Dávila, Buenos Aires, 216 páginas.

### Normas para todas las secciones

---

1. Los artículos, entrevistas, o reseñas serán sometidos, en portugués o español al Consejo Editorial, el cual se responsabiliza con el proceso editorial de los textos. El envío es hecho a través del [sitio de DESIDADES](#), en el portal de periódicos de la UFRJ, siguiendo las orientaciones allí disponibles.
2. El Consejo hará uso de los consultores ad hoc que, de forma ciega, evaluarán los artículos y realizarán recomendaciones relacionadas con su publicación o no. El Consejo Editorial se reserva el derecho de proponer cambios que contribuyan con la claridad del texto.
3. Serán aceptados solamente artículos, entrevistas y reseñas inéditos.
4. Una vez que los textos sean aprobados para su publicación, su versión en español o en portugués, según sea el caso, será solicitada a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarla.
5. Todos los artículos, entrevistas o reseñas enviados para sumisión deberán ser remitidos en documento Word (“*.doc*” ou “*.docx*”) y en letra Arial, con tamaño de letra 11, a doble espacio.
6. Autoras y autores deberán enviar junto al manuscrito informaciones curriculares de no más de 3 líneas, incluyendo titulación y afiliación institucional. En el caso del envío de una entrevista, deben ser enviadas las informaciones curriculares del (la) entrevistador (a) y del (la) entrevistado (a).
7. Las referencias bibliográficas deben ser presentadas en orden alfabético al final del texto y seguir las normas ABNT (NBR 6023, 2002).

---

Ejemplos de casos más comunes:

#### LIBRO CON UN AUTOR

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

#### LIBRO CON DOS O TRES AUTORES

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Mostrando a Real: um retrato da juventude pobre do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2005.

En las referencias de hasta tres autores, todos son citados, separados por punto y coma. En caso de ser más de tres autores, se cita solamente el primero, seguido de la expresión et al. (sin uso de cursivas)

#### ARTÍCULO DE REVISTA O PERIÓDICO

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia (USP)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, jan./abr. 2009.

#### CAPÍTULO DE LIBRO

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (org.). **Juventude Contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005. p. 229-232.

#### TESIS Y DISERTACIONES

CORDEIRO, D. M. A. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

#### DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. **IHA2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil**. Disponible en: <[http://www.obs-criancaeadolescente.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106](http://www.obs-criancaeadolescente.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106)>. Acceso em 14 abr. 2013.

## 8. Citas y notas.

- Las citas indirectas de autores, en el cuerpo del texto, deben seguir la forma: Autor (fecha) o (Autor, fecha). Ejemplos:

Según Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

(Castro; Correa, 2005; Cordeiro, 2008).

- Las citas literales de hasta tres líneas son integradas al texto, entre comillas dobles, seguidas de paréntesis con el apellido del Autor, año de publicación y página (Ej. Lima, 1999, p. 27).
- Citas con más de tres líneas deben ser destacadas en el texto con margen de 1,25, en tamaño 10, con la indicación: (Autor, año, p.).
- Las remisiones sin citas literales son incorporadas al texto. Ej.: Segundo Cordeiro (2008).
- Las notas al pie de página, referidas a observaciones, comentarios y aclaraciones hechas por los autores, deben ir al final de la página, con números arábigos, en numeración única y consecutiva a lo largo del texto.

9. En los casos en que se desee destacar palabras en el cuerpo del texto (por ejemplo, palabras extranjeras), deberá ser utilizada letra cursiva.

## Normas específicas para la sección

---

### TEMAS SOBRESALIENTES

Los artículos de esa sección deben abordar de manera crítica algún tema o problema relacionado a la infancia y/o juventud en el contexto latinoamericano. Están diseñados para un público no experto, y en este sentido, serán privilegiadas la claridad y la sencillez de la escritura.

1. Los artículos deben fluctuar entre las dos mil quinientas a cinco mil palabras (incluyendo referencias y resumen).
2. Un resumen de aproximadamente 150 palabras deberá ser insertado al final del artículo, seguido de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras claves, separadas por coma.
3. Los gráficos, tablas y figuras: deberán ser enviados por separado, señalizados y numerados consecutivamente. Debe ser indicado en el archivo de texto el local aproximado donde deben ser insertados. Con respecto a las imágenes hay que tener en cuenta el derecho del autor, cuyo comprobante de autorización debe ser enviado a la revista.

## Normas específicas para las Reseñas

### (sección de Informaciones Bibliográficas)

Esta sección está destinada a evaluaciones de publicaciones recientes en el área de la infancia y la juventud que llevan registrados el número estándar de identificación internacional del libro (ISBN).

1. Las reseñas deben fluctuar entre mil quinientas y dos mil palabras.
2. Se enviará, por separado, una imagen de la tapa del libro reseñado, en formato .jpg o .tiff con una resolución mínima de 300 dpi.
3. Deben insertarse al final del texto de la reseña de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras-claves, separadas por coma.
4. La reseña debe contener la ficha técnica especificando los datos de la publicación: título, autor, editorial, ciudad, año, número de páginas, ISBN.
5. El título de la reseña debe ser original y distinto al título del libro reseñado.
6. Las citas y referencias siguen las reglas generales, expuestas anteriormente. La referencia del libro reseñado debe ser destacada en negrito.

## Normas específicas para la Sección

### ESPACIO ABIERTO

Sección a la que se destina la publicación de las entrevistas escritas o en video que traten sobre un tema actual y/o controvertido en el área de la infancia y juventud. Las entrevistas deben tener muy claro el objetivo de exponer la opinión del entrevistado, así como analizar, junto a él, la complejidad del debate sobre la cuestión. Están destinadas, principalmente, a obtener declaraciones que puedan analizar tanto los aspectos favorables como desfavorables del tema planteado.

1. La parte inicial de la entrevista debe contener una presentación breve del entrevistado. El entrevistador debe ser consciente de las razones por las que ha sido elegido su entrevistado y también buscar la igualdad de posiciones entre los dos así como su interés sobre el asunto.
2. Para sondeo de temas de interés y posibles entrevistados, el entrevistador puede contactar al Consejo Editorial.
3. La extensión de las entrevistas debe fluctuar entre dos y tres mil palabras o duración entre 10 y 25 minutos si son hechas en audio o en video.
4. Si las envían en video, almacenarlas en DVD de datos (archivo de alta resolución SD ou HD, formato .mov ou .avi) y remitirlas con la transcripción a word. El DVD deberá estar sellado y en la parte externa se debe poner el nombre del entrevistado y del entrevistador.
5. Deben ser insertadas en el encuadre del texto o video de la entrevista de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras-claves, separadas por coma.

## **Envío de material**

---

Los artículos, entrevistas y reseñas deben ser enviados al sitio de DESIDADES, en el portal de revistas UFRJ. Los autores serán notificados del recibimiento del material enviado.

En el caso del envío de entrevistas grabadas en formato de video, la transcripción debe ser enviada por el mismo sistema de envíos y la grabación en DVD encaminada vía correo a la siguiente dirección:

NIPIAC, Instituto de Psicología - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Av. Pasteur, 250 – Urca, Rio de Janeiro - RJ, Brasil | CEP 22.290-902.

En caso de cualquier material publicado, sus derechos autorales, serán inmediatamente cedidos a la revista Desidades sin ningún tipo de gravamen. Sin embargo, el autor podrá publicar posteriormente el material, total o parcialmente. Los autores son los únicos responsables del contenido de sus artículos publicados.

## **Contatos**

---

### **DESIDADES**

**Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud**

**Instituto de Psicología/NIPIAC  
Universidad Federal do Rio de Janeiro**

**Av. Pasteur 250  
22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil  
55 21 22953208 55 21 39385328  
[www.desidades.ufrj.br](http://www.desidades.ufrj.br)**

**DESIDADES**

***Revista Eletrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud***

Instituto de Psicologia / NIPIAC  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250  
22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil  
55 21. 2295-3208 55 21. 3938-5328  
[www.desidades.ufrj.br](http://www.desidades.ufrj.br)

