



Athenea Digital. Revista de Pensamiento e  
Investigación Social  
ISSN: 1578-8946  
[r.atheneadigital@uab.es](mailto:r.atheneadigital@uab.es)  
Universitat Autònoma de Barcelona  
España

Gutiérrez Monclús, Pamela

Discursos y prácticas de gobernabilidad hacia las adolescentes. Aproximación etnográfica a la  
educación del tiempo libre en Barcelona

Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, núm. 8, otoño, 2005, p. 0  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700835>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# **Discursos y prácticas de gobernabilidad hacia las adolescentes. Aproximación etnográfica a la educación del tiempo libre en Barcelona**

**Pamela Gutiérrez Monclús**

Universidad Autónoma de Barcelona

[pamelagutierrezm@yahoo.es](mailto:pamelagutierrezm@yahoo.es)

El presente trabajo de investigación surge de una experiencia de trabajo con adolescentes, en donde nos cuestionábamos la forma de intervenir desde categorías universales y los parámetros que ofrecía la institucionalidad acerca de lo que era entendido como participación juvenil.

A partir de aquí, hemos desarrollado esta investigación, que se desenvolvió en lo denominaremos la educación del tiempo libre de las adolescentes en Barcelona. Ésta nueva experiencia, cuenta con la intención de aportar una perspectiva crítica a este espacio, que se fundamenta en la promoción de la autonomía y libertad de quienes participan de ella.

Frente a las variadas formas de gobernabilidad (Foucault, 1991; Rose 1989) presentes en nuestra sociedad, esta investigación pone atención a la normalización y disciplina (Foucault, 1976) presentes en la “educación en el tiempo libre” (Trilla, 1998) en Barcelona. Al ser éste un espacio definido desde la promoción de la autonomía y la autogestión, nos parece relevante reflexionar los discursos y prácticas contenidos en este ámbito y en particular, con las adolescentes.

La noción de matriz (Hacking, 1998) nos permite entender el entramado heterogéneo (Rose, 1989) de discursos y prácticas presentes en este ámbito, ya través de una aproximación etnográfica, ligada al concepto de dialogismo de Bakhtin (Danow, 1991) se reflexionará respecto de los discursos y prácticas de gobernabilidad y subjetivación en la educación del tiempo libre en torno a estos cuatro ejes:

- 1.- las prácticas disciplinarias,
- 2.- categorías que guían la intervención en la educación no formal con adolescentes,
- 3.- hacia qué tipo de sujeto se busca construir,

4.- y los posicionamientos epistemológicos como investigadora en el proceso de investigación.

### **Resultados principales: El dispositivo modelo referente:**

La educación del tiempo libre se vincula con lo que llamaremos el “**dispositivo modelo referente**”, que define las relaciones que son establecidas entre monitoras y alumnas. Estas se basan en un trato individual, en un marco de solidaridad y voluntariado que refuerza las relaciones de “saber poder”, al enseñar al que no sabe, y dar al necesitado.

Por lo tanto, se espera que las monitoras se constituyan a si mismas como modelos de conducta, expresado en una **micro penalidad** de las relaciones entre las monitoras, en un uso particular de los espacios, tiempos y actividades.

A su vez, se espera que este modelo de aprendizaje se transporte a las relaciones entre las compañeras y de padres-madres a hijos.

Las **prácticas disciplinarias** que forman parte de este dispositivo, se relaciona con lo que llamaremos **desgobermentalización** del estado, ya que se establecen mecanismos especializados de gobierno a distancia, por medio de autoridades expertas o profesionales, insertos en la red institucional. De este modo, es posible obtener información íntima de las familias y la vida privada de las adolescentes, ya no desde una confesión directa, sino por medio de una coordinación con la red de servicios sociales y profesionales vinculados con ellas. Lo que sin duda sitúa a las adolescentes en una alta vulnerabilidad ya que las percepciones institucionales de ellas, se comunican como verdades.

A su vez, existe una forma particular de gestión educativa, planificación y definición de competencias adecuadas para la ejecución de este dispositivo.

En la actualización de este dispositivo, es posible identificar **múltiples categorías performativas**, que se vinculaban a la intervención con las adolescentes. Desde el desarrollo normal -y su adaptación o no a este parámetro-, como las categorías de género y culturales. Sin embargo, la marginalidad posicionaba fuertemente algunas de las relaciones y permitía una lectura de las adolescentes en “falta”.

De hecho, la educación del tiempo libre esta traspasada por una lectura de que las capacidades de las adolescentes están disminuidas y en ello colabora una psicologización de sus capacidades y/o limitaciones. (Hendrik, 1990:210 citado en Vaughan, 2001) Esta valoración se vincula con la lógica de la caridad y el dar al que no tiene.

Entonces **¿hacia qué sujeto perfila la educación del tiempo libre?**. La educación del tiempo libre esta ligada al ideal del niño libre, y la búsqueda que emerja desde sí mismo la

habilidad de auto dirigirse, pero pacta este ideal con la idea de formar cierto tipo de individuos útiles a la sociedad con unos valores morales predeterminados. Por lo tanto, en esta contradicción, nos encontramos con un modelo educativo que da pocas opciones a la elección, a la toma de decisiones y que actúa sobre un sujeto adolescente pasivo, desde su valoración en “falta”. Así, el buen sujeto de gobierno, se fusionara con obligaciones asumidas voluntariamente, por individuos “libres”, con el objeto de sacar el mayor provecho a su existencia, mediante la gestión responsable de su vida. (Vaughan, 2001)

Aunque las posibilidades de participación formal de las adolescentes eran escasas, ellas lograban de diferentes formas resistir y agenciar las diferentes actividades. El hacer las cosas de maneras diferentes por parte de las adolescentes, era una práctica cotidiana y sutil de potencia, por ejemplo: hacer sus tareas de otra forma, el apoyo y complicidad que se daban entre sí para evitar responsabilidades, el vínculo estratégico entre ellas y la lealtad entre amigas, eran algunos de los aspectos que emergían como formas de potencia, y que establecían diferencias al modelo educativo planteado. Respecto de esto Butler (1997: 26) nos dice que “la potencia desborda al poder que la habilita. Podría decirse que los propósitos del poder no siempre coinciden con los propósitos de la potencia. En la medida que estos últimos divergen de los primeros, la potencia supone la asunción de un propósito no pretendido por el poder.”

### **Conclusiones: ¿Hay tiempo libre?**

Al comienzo del trabajo de investigación, nos preguntamos acerca de cómo se gestiona el tiempo libre de las adolescentes, en este momento consideramos necesario distinguir claramente entre “tiempo libre” y la “educación en el tiempo libre”. Así, un espacio definido por su libre albedrío, la posibilidad de ocio, de desarrollo de juegos y recreación, que iba desde nuestra salida de la educación formal, hasta la hora de dormir, se ha visto cada vez más colonizado por esta “educación en el tiempo libre”, que se apropiá del “tiempo libre” y lo gestiona.

La apropiación institucional que se hace del “tiempo libre”, es importante dado su poder performativo, ya que convierte un espacio de juego, no reglamentado, desorganizado y no tutelado, en un espacio para la formación de capacidades y destrezas, corrección de actitudes y educación en valores, para luego enmarcarlo nuevamente dentro del concepto previo de libertad; gestionando los espacios de “libertad” de las adolescentes, para su uso provechoso.

De este modo, el tiempo libre ha sido reducido a su **mínima expresión**, extendiendo cada vez un mayor control de la actividad -minuto a minuto. Progresivamente, este tiempo es habitado por formas educativas, (juegos didácticos, programas televisivos educativos, desarrollo de deportes, etc.). Hoy no es posible tener tiempo sin actividad y no hay actividad sin un fin, la experiencia temporal actual considera al tiempo como una mercadería (Cardús, 1985).

Cardús ya en 1985 indicaba que la preocupación por la rentabilidad de ésta mercadería -el tiempo- ha generado acciones educativas que eviten su mal uso y su correcta inversión. Así la principal problematización que se hace del “ocio” es su ocupación. Lo que hace sentir como una “necesidad” el “educar en el tiempo libre”.

Por lo tanto, las generaciones juveniles se desarrollan en una optimización de su haceres en pro de su futuro -del cual sólo vislumbramos su precariedad- así, mientras más habilidades desarrolladas, más posibilidades. Entonces, la “educación en el tiempo libre” se expresa como la extensión máxima de los servicios educativos a la vida de las niñas y adolescentes.

### Referencias Bibliográficas:

Butler, Judith (1997). Introducción. En Judith Butler (1997), *Mecanismo psíquicos del poder. Teorías de sujeción* (pp. 11-41) Madrid: Ediciones Cátedra. (2001)

Cardús, S. (1985). El tiempo lliure. En Cardús, Miranda, Franch, Gassó, Verdú, Armengol y Navarro. *Jornades catalanes d' educació en el temps lliure. Ponències*. (pp. 5-15) Barcelona: Entitats d'educació en el temps lliure de Catalunya.

Danow, David K. (1991). Chapter 2: Bakhtin's concept of the world. En K. Dannon, *The thought of Michael Bakhtin. From World to culture* (pp.21-41). Basingstoke: McMillan.

Foucault, Michel (1991). Chapter Four: Govermentality. En G. Burchell, C. Gordon y P. Miller (Ed.), *The Foucault effect*. Chicago: The University of Chicago Press.

Hacking, I. (1998). Capítulo I: ¿Por qué preguntar de qué?. En *La construcción social de qué?* Barcelona: Paidós. (pp. 17-68) (2001)

Rose, Nicolas (1989). *Governing the soul. The shaping of private self*. (pp. 121-131). London: Routledge.

Trilla, J. (1993). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Editorial Ariel S.A. (1998).

Vaughan, B. (2000). The Goverment of youth: disorder and dependence?. *Social & Legal Studies*, 9(3), 347-366.