



Niños y jóvenes en la *polis*

La exclusión de los menores de la política

Coordinadoras
Graciela Batallán y Silvana Campanini

Autores

Graciela Batallán, Silvana Campanini, Elías Prudent, Iara Enrique,
Soledad Castro, Lucía Rodríguez Bustamante, Eva Dondero,
Ana Padawer, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein, Marina Visintín,
Lourdes Arnoten, Mónica Córdoba y Loreley Ritta



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Niños y jóvenes en la *polis*
La exclusión de los menores de la política

Niños y jóvenes en la *polis*

La exclusión de los menores de la política

Coordinadoras: Graciela Batallán y Silvana Campanini †

Editores: Graciela Batallán, Elías Prudent,
Lucía Rodríguez Bustamante y Loreley Ritta.

Autores: Graciela Batallán, Silvana Campanini, Elías Prudent,
Iara Enrique, Soledad Castro, Lucía Rodríguez Bustamante,
Eva Dondero, Ana Padawer, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein,
Marina Visintín, Lourdes Arnoten, Mónica Córdoba y Loreley Ritta



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decanato

Lic. Ricardo Manetti (decano)
Dra. Graciela Morgade
(vicedecana)

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado

Dra. Claudia D'Amico

Secretaría de Investigación

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de
Transferencia y Relaciones
Interinstitucionales e
Internacionales**

Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas de
Género y Diversidad**

Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**

Dr. Jorge Blanco

Subsecretaría de Bibliotecas

Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Ed. Matías Cordo

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes**

ISBN 978-987-8927-84-8

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2023

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Imagen de tapa: Buenos Aires 27 de septiembre 2018 Niñetazo frente al congreso; foto de Rolando Andrade Stracuzzi ley 11723.

Niños y jóvenes en la *polis*. La exclusión de los menores de la política / Graciela Batallán ... [et al.]; coordinación general de Graciela Batallán; Silvana Campanini. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2023. 412 p.; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8927-84-8

1. Etnografía. 2. Historia. 3. Política. I. Batallán, Graciela, coord. II. Campanini, Silvana, coord.

CDD 362.778

Índice

<i>In memoriam</i>	11
Parte I. Niños y jóvenes en la polis. La exclusión de los menores de la política	15
Presentación y antecedentes	17
<i>Graciela Batallán y Silvana Campanini</i>	
Breve presentación de los ensayos	39
Parte II. La conformación de un problema de investigación. La emergencia de niños y jóvenes como sujeto político	45
Capítulo 1. El protagonismo político de las nuevas generaciones como objeto de investigación. El derrotero de una hipótesis preliminar	47
<i>Graciela Batallán y Silvana Campanini</i>	

Capítulo 2. La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate	61
<i>Graciela Batallán, Silvana Campanini, Elías Prudent, Iara Enrique y Soledad Castro</i>	

Parte III. La participación política de niños y jóvenes en el espacio escolar **93**

Capítulo 3. Participación y democratización en la escuela primaria. Apertura y limitaciones	95
<i>Lucía Rodríguez Bustamante</i>	

Capítulo 4. La democracia escolar a debate: los estudiantes toman la palabra	121
<i>Iara Enrique</i>	

Capítulo 5. "Haciendo política" en la escuela. Discusiones en torno al proceso de organización de jóvenes estudiantes bonaerenses	161
<i>Soledad Castro</i>	

Capítulo 6. De una escuela de élite a una escuela de barrio. ¿Composición de la población escolar o asunto pedagógico?	193
<i>Eva Dondero</i>	

Parte IV. La participación política de niños y jóvenes en los movimientos sociales **229**

Capítulo 7. Movimientos sociales y educación. Debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización	231
<i>Ana Padawer, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein y Marina Visintín</i>	

Capítulo 8. Cuando la infancia es un sujeto político. Historia del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo <i>Gabriela Scarfó</i>	263
Capítulo 9. Bachilleratos Populares y organizaciones sociales auto-gestionadas. La orientación político-pedagógica en experiencias de educación popular <i>Lourdes Arnoten y Mónica Córdoba</i>	297
Parte V. La participación de niños y jóvenes en el debate legislativo	327
Capítulo 10. Institución escolar y participación de la primera edad de la vida en el debate legislativo en la Argentina contemporánea <i>Silvana Campanini</i>	329
Capítulo 11. Del banco a la banca. Un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes <i>Graciela Batallán, Lucía Rodríguez Bustamante y Loreley Ritta</i>	357
Cierre y apertura <i>Graciela Batallán y Silvana Campanini</i>	395
Sobre los autores	403

In memoriam

Este libro está dedicado a Silvana Campanini, querida amiga fallecida el 11 de agosto de 2021. Nuestra intención es hacerle un homenaje y un público reconocimiento por sus aportes a la línea de investigación que quedó inconclusa con su triste partida.

Para mí es, además, una despedida que me conmueve profundamente. Con Silvana compartí la dirección de varios proyectos de investigación sobre la relación entre la primera edad de la vida y la política, junto con un equipo de antropólogos y antropólogas durante casi diecisiete años (2004-2021). Durante ese largo período vivimos un proceso formativo en el que todos nos desarrollamos como grupo y algunos jóvenes colegas pasaron de ser colaboradores, a investigadores con títulos de posgrado y directoras de sus propios proyectos.

Este camino fue posible por el compromiso intelectual de todo el equipo con el trabajo, la tenacidad y la pasión puestos en la producción de conocimiento y por el fundamental empuje que Silvana imprimía a cada encuentro de discusión. Las

contribuciones de nuestra colega en defensa de la educación pública y de la profundización democrática de las instituciones ha dejado numerosos testimonios y cuenta con un vasto reconocimiento en distintas áreas de la función universitaria, tanto en la gestión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, como en el Departamento y el Instituto de Ciencias Antropológicas de la misma facultad, donde trabajó desde su egreso como antropóloga.

Su actividad fue sistemática y prolífera, y ha dejado una huella singular en publicaciones teórico-metodológicas, como en las referidas a las políticas públicas en educación. Ejerció la docencia universitaria, principalmente en los Seminarios de Antropología y Educación y en la materia Teoría y Métodos en la maestría de Antropología, las que fueron dictadas en paralelo con su titularidad interina en la cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo, a la que estaba por concursar como profesora titular regular este año. También ejerció la docencia en postítulos de formación docente (UTE-CTERA) y en instancias de capacitación promovidas por distintos gremios docentes del país estimulando el intercambio entre maestros e investigadores.

Su actuación en el Programa de Antropología y Educación (PAE) desde sus inicios y en la Red de Investigadores en Antropología y Educación (RIAE) fue relevante académicamente y clave en términos organizativos. Ejemplo de esto fue su participación en la gestión del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación en 2006.

Su sencillez para vincularse con quienes transitaban el camino de la investigación fue clave para despertar vocaciones o recuperar inspiraciones temporariamente perdidas. Con profunda naturalidad entregaba generosamente su tiempo en una conversación en la que recuperaba los saberes previos de sus interlocutores y los enriquecía. El modo no arrogante de habitar la cotidianidad de la docencia y la

investigación siempre estuvo lejos de obtener los beneficios que pudiera brindarle el ambiente académico. Por el contrario, su responsabilidad fue siempre de la mano con la valentía de ser una orgullosa defensora de argumentos nuevos y, a veces, controvertidos, no siempre aceptados por los auditorios complacientes del *statu quo*.

En la orfandad que nos deja su ausencia, este esfuerzo editorial es un intento por mitigar el duelo que atravesamos, compartiendo en esta compilación algunos de los ensayos de investigación producidos por nosotras y por varios de los investigadores del equipo UBACyT durante estos años de trabajo compartido. Silvana iba adelante, como ella decía, con “alegría y creatividad”. Su pérdida es abrumadora para todos, pero honraremos su memoria ponderando su cálida serenidad y la recordaremos con profundo cariño, conscientes del privilegio de haber disfrutado de su compañerismo y amistad.

Por último, para quienes no la conocieron personalmente, quisiéramos transmitir la evocación de su nombre junto con la idea de una intelectual que conjugó rigurosidad y apasionamiento en la tarea de plantear y desanudar interrogantes originales dentro de las ciencias sociales y, en particular, de nuestra disciplina.

*Graciela Batallán y equipo de investigadores:
Iara Enrique, Gabriela Scarfó, Elías Prudent, Mónica Córdoba,
Lucía Rodríguez Bustamante, Loreley Ritta y Lourdes Arnoten.*

Buenos Aires, mayo de 2022.

Parte I
Niños y jóvenes en la *polis*. La exclusión
de los menores de la política

Presentación y antecedentes*

Graciela Batallán y Silvana Campanini

La línea de investigación que ha orientado la realización de los ensayos que se incluyen en este libro se inscribe en la especialización Antropología y Educación, y toma cuerpo con la ejecución de cinco proyectos UBACyT a partir del año 2004 y hasta 2022.¹ En esta Presentación se narra sintéticamente el hilo teórico y conceptual que hilvana dieciocho años de trabajo, destacando los puntos centrales de la relación entre la primera edad de la vida y la política. Subrayamos algunas de las discusiones centrales

1 Los proyectos, en orden temporal, son los siguientes:

2004-2007: "Infancia, juventud y política. La participación de un 'no ciudadano' en el espacio público".

2008-2010: "Niños y jóvenes en el espacio público: agencia y comunidades de pertenencia en la polémica por la democratización de las instituciones".

2011-2014: "Legado y recreación política entre generaciones. El protagonismo de niños y jóvenes en el debate por la democratización de las instituciones".

2014-2017: "Disputas políticas sobre la infancia y adolescencia. Procesos sociales cotidianos y luchas por la hegemonía en la Argentina contemporánea".

*Se advierte a los lectores que, a los fines de mantener la agilidad en la lectura, si bien acordamos con los fundamentos del lenguaje inclusivo, el peso de la reiteración de palabras en femenino y masculino no siempre se mantiene en este texto.

y los avances en el cuerpo conceptual y metodológico, en la reformulación de supuestos (o anticipación de sentido) que orientan el problema investigado, como también las cuestiones que se derivan del material etnográfico producido en distintos momentos y en diversos campos empíricos. El apartado final del libro, “Cierre y apertura”, se sintetiza la orientación teórica del último proyecto que constituye la línea de investigación, actualmente en curso.²

La preocupación por ahondar en distintas aristas la relación entre la primera edad de la vida y la política trascendió el objeto en estudio propiamente dicho, para enlazarse como propósito de conocimiento con el horizonte de la profundización de la democracia en términos generales y de la escuela como institución pública en particular. Esto apuntaba a problematizar la naturalizada exclusión de la vida política de los miembros de esta edad, debido a su consideración jurídica de “menores” y a la generalizada aceptación social de dicha exclusión.

De modo contradictorio, la investigación advirtió que la sociedad adulta demanda a la institución educacional la responsabilidad de la “formación ciudadana” de los niños y adolescentes como un deber del Estado, a pesar de que estos sujetos solo estarán habilitados a intervenir en esa dimensión de la vida social, en el momento de instalarse en la “mayoría” de edad.³ Esta paradoja, y su tratamiento por la escuela y otras instituciones, fue una cuestión de debate dentro del grupo

2 “La comunidad educativa como metáfora de la *polis*. Conocimiento, protagonismo y temporalidad en las disputas por la constitución de los sujetos”, 2018-2023.

3 “... en el Código Civil original, de 1865, la mayoría de edad (esto es, la plena capacidad para contraer derechos y obligaciones civiles) era de 22 años. En 1968, se sancionó la reforma parcial del Código Civil, estableciendo que la mayoría de edad comenzaba a los 21 años. Finalmente, en 2009, con la Ley 26579, se disminuyó la mayoría de edad a los 18 años, modificándose el artículo 126 del Código Civil, que actualmente indica que “son menores las personas que no hubieren cumplido la edad de 18 años” (Cunha, 2015).

de investigación, a la vez que era escasa la demanda por ampliar los derechos a la participación política de estos sujetos.

El antecedente inmediato a la constitución de esta línea fue un largo trayecto de investigaciones sobre el trabajo docente y la transformación de la escuela, iniciado en la década de 1980 y llevado a cabo bajo el supuesto de que esta solo sería posible en la consideración de los docentes como sus sujetos “clave” (Batallán 2007; Batallán y García, 1988, 1992 Batallán, García y Morgade, 1988). Esta hipótesis contrastaba con la gran proliferación de estudios surgidos al final de la década de 1970 y comienzos de la siguiente, con la caída de las dictaduras cívico-militares que asolaron Latinoamérica, que responsabilizaban a los maestros del autoritarismo escolar caracterizando sus conductas según tipologías preconstruidas.

Progresivamente, los estudios se fueron complejizando y enriqueciendo con perspectivas teóricas críticas que vinculan el trabajo docente con los condicionantes políticos que lo enmarcan. Luego, los trabajos con enfoques etnográficos comenzaron a registrar la heterogeneidad del mundo escolar documentando la pluriperspectiva de los docentes de aula y de la dirección, las diversas tramas de la vida cotidiana escolar, según particularidades locales, las políticas educativas del momento y la organización sindical del sector (Assaél *et al.*, 1989).

Dentro del interés sobre temas vinculados a la necesidad de transformación de la escuela, sobre la base de reflexiones e investigaciones de distintas disciplinas de las ciencias sociales, dimos principal importancia al conocimiento de este trabajo, focalizando en los vínculos que los docentes establecen con el conocimiento y con los niños en la relación pedagógica cotidiana. De ese modo, se abrieron preguntas sobre las relaciones entre el conocimiento escolar y las formas de disciplinamiento naturalizadas entre adultos y niños en la

escuela. Los avances de la investigación sobre esta actividad, su papel en la formación del Estado nacional, los debates sobre la profesionalización y la clasificación estereotipada del trabajo según la observación externa de las rutinas y modos en uso nos llevó a sumarnos teórica y metodológicamente al enfoque histórico-etnográfico de la antropología de la educación, gestado en México por la antropóloga Elsie Rockwell y su equipo, y particularizado por otros grupos de investigación en Latinoamérica. Los registros del trabajo de campo acerca del conocimiento de los docentes sobre su propia práctica fueron un nuevo paso y una convergencia que favoreció el desarrollo de la teorización sobre el cambio escolar (Rockwell, 1980, 1995; Vera, 1988a, 1988b; Achilli, 1986, 1989; Neufeld, 1988; Batallán, 1983, 1998a, 1998b, 2000, 2007; Batallán y García, 1988, 1992, entre otros).

Al registrar y recuperar las luchas y propuestas del sector docente en distintos momentos de la historia y del presente, así como su crecimiento como movimiento social que brega por el reconocimiento de su saber experto y especializado, puede argumentarse que, efectivamente, la lógica burocrática del trabajo de los maestros —que los obliga a la subalternidad— prevalece por sobre su lógica intelectual que supone su autonomía, lo cual limita la posibilidad del sector de producir aisladamente cambios estructurales dentro del sistema (Batallán, 2007, 1983, Batallán y García, 1988, 1992). Las trabas institucionales de la burocracia del sistema educacional, que limita la función intelectual de este trabajo, y el trasfondo de la tradición patriarcal de la sociedad civil, que hegemónicamente demanda una educación enciclopédica y disciplinadora para la niñez, fueron haciendo ver con mayor claridad que el propósito de que los maestros llevaran a cabo la transformación escolar era insuficiente, y en consecuencia orientaron la problemática de la indagación hacia el debate dentro del conjunto social.

Para ello, la investigación registró y analizó las concepciones que atraviesan el lenguaje de los adultos sobre los mundos de infancia y conjuntamente sumó, a la documentación de campo, la perspectiva que los mismos niños y adolescentes tienen sobre su vida escolar, en la consideración de que, si bien la educación se dirige hacia su formación, ellos a la vez son la parte excluida de la “comunidad escolar”.

Los estudios sobre la historia, estructura y cotidianidad del trabajo docente en las escuelas fueron enfocados desde distintas aristas en varios proyectos durante las décadas de 1980 y 1990. Dicha línea de indagación fue enmarcando (en términos de su propósito transformador) la continuidad y profundización de la crítica socio-pedagógica que aporta la investigación empírica de la antropología a las ciencias sociales.⁴

4 La Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUIARE) fue gestada a fines de la década de 1970 y comienzos de la siguiente, impulsada por los trabajos de Elsie Rockwell en México y Rodrigo Vera en la Argentina y en Chile. Su actividad y crecimiento en años de dictaduras y posdictaduras en varios países latinoamericanos tuvo el apoyo solidario del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), dependiente del Parlamento canadiense en sus comienzos, y por distintas ONG y universidades autónomas, principalmente hasta la restitución de la democracia en estos países (véase Batallán, 1998b).

Infancia, juventud y política. Eje de la nueva indagación

La participación en la *polis* es un asunto de iguales ante la ley.⁵

La nueva construcción del objeto de investigación sobre la relación entre la infancia y la adolescencia con la política generó progresivamente la apertura del problema y los supuestos sobre la eventual transformación de la escuela, al considerar que la construcción del *sujeto* de dicha transformación necesitaba incluir a sus miembros, en tanto han permanecido invisibilizados como individuos con capacidad reflexiva y derecho a la participación en su educación.

En las distintas investigaciones que se plasman en los ensayos incluidos en este volumen, es posible detectar de modo paralelo e imbricado el protagonismo de los miembros de esta categoría demográfica en la lucha política, como también sus consecuencias en términos de ampliación de derechos, censura o represión y los modos que toman las negociaciones en torno a su participación en la vida escolar y en sus aprendizajes. La investigación documenta el crecimiento y la fuerza del movimiento pedagógico encabezado por docentes en las escuelas y la participación de los niños y adolescentes dentro de éste. Progresivamente el tema es tomado por el campo político-académico, que acompaña los movimientos sociales con niños volviéndose tema de interés de las disciplinas sociales universitarias.⁶

El grupo de investigación mantuvo un funcionamiento

5 De una conversación informal con un académico de ciencias políticas en 2004.

6 Un hito en el plano académico sobre la visibilidad de esta problemática fue el XII Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, organizado por el Programa Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, y realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 2006 (véase Batallán y Neufeld, 2011).

autogestionado y horizontal que permitió poner en práctica un proceso colectivo en el cual los miembros del equipo, si bien compartían el eje argumental central del estudio y las actividades de formación y producción del grupo, plasmaron autónomamente sus intereses de conocimiento en temáticas y subcampos específicos, tal como se puede leer en los distintos ensayos de esta compilación.

El desarrollo teórico conceptual de la investigación

Los siguientes son, sintéticamente, algunos de los ejes de trabajo que expresan la apertura teórica que recorrimos a lo largo de los distintos tramos de este estudio, entre los que destacamos tres giros conceptuales específicos en la reflexión:

De la *transicionalidad* a la contemporaneidad de las generaciones

Desde el advenimiento de la democracia en 1983 y con mayor intensidad luego de la declaración de los derechos de la infancia en 1989, la inclusión de niños y adolescentes ha sido foco de las políticas gubernamentales. Más precisamente desde el año 2005, la sociedad argentina registra la activa presencia de niños y adolescentes en el espacio público, quienes con diversas modalidades de expresión se muestran interesados en participar en la democratización de la vida social.⁷ Más allá de la acción oficial, su presencia se manifiesta en una

7 El popularmente llamado "efecto Cromagnon" constituye un parteaguas en la visibilidad social del sector estudiantil. Este hecho implicó una grieta en el orden institucional en el que se desarrollaba la educación secundaria, que se manifestó en la fugaz suspensión de las jerarquías, la apropiación del espacio por parte de los estudiantes, la subversión del tiempo dedicado a la enseñanza curricular y, particularmente, al protagonismo que adquirieron los jóvenes al demandar de modo directo por sus derechos. (Batallán *et al.*, 2009).

participación relativamente emancipada, tanto como acompañantes de petitorios y demandas al Estado, como también en su rol de querellantes directos de propuestas de transformación de los múltiples espacios sociales de los cuales son miembros. A partir de este supuesto, se buscó sondear las modalidades con las que los miembros de esta franja etaria (Ariès, 1995; Batallán y Campanini, 2005; Díaz de Rada, 2003), recrean las tradiciones político-institucionales, así como sus cambios históricamente contextualizados. Pero la constatación empírica, variada y cada vez más numerosa no dejaba de ser más que un tema de denuncia y preocupación.

Para la investigación, el debate empezó a registrarse considerando la polémica social que se suscita acerca de la legitimidad de nuevas prácticas que incluyen a niños y adolescentes dentro del ordenamiento social vigente. Si bien estos cambios se manifiestan en las tramas de relaciones entre las generaciones, a través de las cuales el mundo social es legado, la participación política de niños y adolescentes entendida como manifestación de autonomía o agencia (*agency*, Giddens, 1982), abría la posibilidad de considerar a estos individuos también como parte del *sujeto* de la transformación escolar.

Pero la postulación de estos actores como protagonistas, en grados variables, en el espacio público parecía exceder —y hasta traicionar— las categorías cotidianas y académicas con las que se interpretan tales prácticas. A su vez, dicho protagonismo cuestionaba la orientación de la socialización cívica en la escuela, tradicionalmente considerada como una actividad para ser ejercida en el futuro (Batallán y Campanini, 2012a).

La aceptación social de esta contradicción fue el indicio sobre el que se ensamblaron las preguntas disparadoras del primer proyecto de investigación que se formuló en torno al protagonismo político de las “nuevas” generaciones. Sin embargo, fuimos conscientes de que para abordar esta

problemática era necesaria una reconsideración conceptual, en vista de que la filosofía y las ciencias sociales aceptaban como dato natural la *minoridad* de esta categoría demográfica con respecto a su accionar en el espacio público.

En una perspectiva dicotómica, nociones como las de *heteronomía* y *autonomía* describen el mismo camino como un recorrido entre opuestos que se articulan respectivamente con la infancia y la adolescencia por un lado y con la adultez, por otra y en el que se tipifican sujetos y prácticas en un denominador común. La etapa que abarca la niñez y la adolescencia, cuya finalización es definida por una convención jurídica entendida como “la mayoría de edad”, ratifica un tácito acuerdo social que supone a la madurez como un momento acabado o completo de la ontogénesis humana. Esta arbitrariedad fue problematizada desde los comienzos de la investigación, considerando la *transicionalidad* como un concepto procesual que debía ser estudiado empíricamente. La dificultad para precisar en ese indiferenciado decurso algunos hitos relativos al pensamiento y la acción ciudadana de niños y adolescentes, más allá de los que marca la psicología evolutiva, llevó a la búsqueda de conceptos y categorías que permitieran comprender la diversidad de prácticas dentro de un marco explicativo general.

La perspectiva dicotómica “nueva generación” versus “vieja generación” preponderante en la filosofía y los estudios de la ciencia política, homogeniza los términos implicados de un modo abstracto y descontextualizado, y, además, encierra una contradicción lógica, dado que de la indiferenciada dependencia en la que se sumerge a la nueva generación (en transición) surgiría ideal y naturalmente la renovación social. La interpretación del “choque generacional” se impone necesariamente como consecuencia de esta conceptualización, que reproduce de manera subrepticia teorías culturalistas del cambio social que han sido

ampliamente rebatidas, lo cual que deja entrever el profundo enigma que la categoría demográfica en cuestión representa aún, para las ciencias sociales. La idea de *temporalidad*, propia del enfoque histórico-etnográfico, que se contrapone al análisis dicotómico dentro del cual la *transicionalidad* funciona como un puente, encaminó la argumentación hacia una noción que refleja la heterogeneidad de experiencias y el conflicto dentro de la franja etaria.

El concepto de *contemporaneidad de las generaciones*, acuñado por Alfred Schütz (1972), permite el desarrollo de una perspectiva que enlaza el presente con el pasado y el futuro en la copresencia de contemporáneos, antecesores y sucesores, y articula, más allá de las cronologías, la impronta y la dirección de las tradiciones particulares y el accionar de los agentes en acontecimientos imprevistos.

De este modo, la investigación puso de relieve, progresivamente, la historicidad de *lo político* a partir de la contemporaneidad de las distintas generaciones en el presente y en los procesos cotidianos en los que los sujetos —que recorren distintos tramos de edad— interactúan y/o conviven. Esta perspectiva complejiza la noción de *transición* al enlazar las prácticas de elección del individuo singular con su paso por diversas “comunidades de pertenencia” en las que se encuentra o aspiran insertarse (Heller, 1977, Anderson, 1993).

En esta línea de análisis de la indagación, se buscó trascender la orientación de los estudios sobre la temática en boga en las décadas de 1990 y 2000 dedicados al registro de las manifestaciones simbólicas y contestatarias de grupos juveniles contemporáneos. Nociones como las de *tribu* y *consumo*, con las que se engloban tales expresiones, abrevan en el viejo concepto de *cultura* de la tradición funcionalista que segmenta los grupos y las prácticas según su pertenencia social y ecológica, y limita los alcances y preocupaciones que estas generaciones elaboran acerca del espacio público

a los intereses del endogrupo. La resistencia militante o la indiferenciada adscripción hacia las instituciones y modalidades vigentes, que dan cauce político a la participación, no constituyen las únicas expresiones con connotaciones políticas que miembros de este sector elaboran sobre lo público (Reguillo, 2000; Feixa, 1998; Martín Barbero, 1998; Lesko, 1992; Padawer, 2004).

La noción de *presente historizado* (Ricoeur, 1984; Rockwell, 2009), que sintoniza con la de *contemporaneidad de las generaciones*, permitió elaborar un diseño metodológico que llevó a superar la temporalidad como tipificación externa del analista (cronología), en pos de privilegiar la particularidad de las experiencias mediante las cuales los agentes se apropian y resisten a la “tradicición”, reconocen “antecedentes” y “legitiman” un curso de acción. Mediante el registro de las interacciones y su sentido para los protagonistas sobre la apropiación y recreación de las prácticas en un mismo presente, se refuerza la crítica al análisis dicotómico que solo interpreta la confrontación entre las generaciones, con un saldo problemático puesto en la *nueva* generación.

Como sucede con otros conceptos, el de presente historizado ha sido cargado por matices disímiles a la luz de los contextos sociales y de las interpretaciones que esgrimen sus autores. En discusión con las interpretaciones “culturalistas” que encierran estos análisis y con la intención de aportar a la profundización del debate, sumamos este concepto a fin de consolidar una perspectiva temporal y relacional para el estudio de este objeto de conocimiento (Batallán y Campanini, 2014).

La distinción sobre la política y lo político, y la inclusión de los menores en la reflexión sobre lo público

Las revisiones conceptuales y su reconfiguración permitieron sustituir las categorías holísticas y dicotómicas, y afinaron progresivamente la especificidad del objeto de investigación, lo que hizo evidente la insuficiencia conceptual de los cuerpos teóricos con los que se estudiaba la primera edad de la vida en vinculación con la política dentro de las ciencias sociales.

Empíricamente, la categoría la política no incluye a nuestros sujetos al hacer referencia a la dimensión de la acción social en torno al espacio público, ya que, como enunciamos, esta está restringida a los adultos (los iguales ante la ley). En el habla cotidiana la política se vincula con los aspectos instrumentales de la acción dirigida hacia lo público, tales como la orientación ideológica y las políticas del gobierno, los procedimientos legales y su reglamentación, el voto, la pertenencia partidaria, los debates y la confrontación de posiciones, etcétera. La actividad política “formal” es, por lo general, una ocupación de la que el prejuicio social hace que se desconfe permanentemente; al mismo tiempo, ese prejuicio actúa como justificación para la exclusión de los niños y adolescentes de ella. No obstante, a fin de nominar la reflexión y la acción de los agentes de este sector dirigidas al bien común, nos abocamos al estudio crítico de la categoría, entendiendo que, para visibilizar este campo de interacciones, era necesario ampliar su significado. De hecho, la política es una categoría encubierta en el uso escolar y utilizada eufemísticamente dentro de los contenidos de la “formación ciudadana”.

A fin de salir del atolladero que produce la naturalizada premisa de que la política es una actividad para “los iguales” ante la ley y que, por lo tanto, los menores no pueden ser abarcados por ella, profundizamos un debate (que se daba en

esos años en el seno de la filosofía y la ciencia política) con el objetivo de contar con herramientas conceptuales acordes con el estatus de nuestros sujetos. Sus prácticas y preocupaciones encaminadas hacia el bien común o el campo de lo político pueden comenzar a vincularse con los debates sobre la proscripción, o bien, la legitimidad de la participación de estos agentes dentro de la problemática de la democracia (Fraser, 1992; Habermas, 1986; Rosanvallon, 2003; Somers, 1996; Rancière, 2007).

La importancia otorgada a la distinción analítica entre la política y lo político y su incidencia en el contexto de los procesos de democratización de nuestra sociedad coincidía con la vasta bibliografía referida a los movimientos emergentes de minorías identitarias. Nos detuvimos en un aspecto de la discusión en el que la dimensión de lo político sobrepasaba conceptualmente el ámbito del poder institucionalizado y, de ese modo, incorporaba espacios y agentes antes no tematizados. Consideramos como hipótesis que las prácticas de este sector en esta dimensión podrían incluirse en la reflexión de las ciencias sociales, para invitar a una reconsideración de algunos de sus conceptos centrales. En la adopción de tal distinción fue importante destacar que, si bien se mantiene el rechazo de la política como actividad legítima para esta franja de edad, por su identificación con lo partidario y su conflictividad, la profundización democrática del país favorecía su participación en el ámbito público, junto a la ampliación de los derechos ciudadanos, legitimados por la Convención de los Derechos del Niño, lo cual posibilitaba la apertura (al menos) teórica, en un terreno considerado constantemente como privativo del mundo adulto.

En este tramo de la investigación se procuró comparar enfoques teóricos contrastantes en torno a las vinculaciones que se establecen para el campo semántico definido por nociones tales como *democracia* “*emancipación*” e “*igualdad*”

profundizando en lecturas de autores que ofrecen fundamentos para identificar el carácter no apriorístico de los sujetos y de las prácticas que producen una modificación del *statu quo*, en el contexto de las sociedades capitalistas actuales (Fraser, 2008; Laclau, 2005; Mouffe, 2011; Nordmann, 2010; Poltner, 2005). La mayor complejidad que estas discusiones aportaron al estudio se concentró en argumentos explicativos para comprender la heterogeneidad de las posturas que adoptan y las deliberaciones que hacen niños y adolescentes sobre lo público.

Sintetizando, se pudo establecer, por una parte, que: 1) las “nuevas generaciones” se presentan en el espacio público con el rasgo de lo inaugural (Arendt, 1997) y que esta cualidad refuerza la definición misma de la política como aquella acción que rompe la inercia de la reproducción, lo cual les da un lugar principal y contradice el diagnóstico sobre el desinterés que se les atribuye a sus miembros por encontrar en el pasado los fundamentos que otorguen sentido a sus acciones en el presente. Pero, por otra parte, 2) la anulación del presente con que el mundo adulto interpreta implícitamente la participación política de estos agentes llevó a la investigación a modificar las hipótesis iniciales vinculadas a las formas con las que las tradiciones y las experiencias sedimentadas se constituyen en recursos de las acciones llevadas a cabo; de este modo, se profundizaba la crítica a la definición de la nueva generación como ser en devenir. Más bien se reforzó el supuesto de que esta vaguedad oculta un debate en torno a la temporalidad en que cabe ubicar a la acción social estudiada y a sostener que el encadenamiento temporal de las prácticas políticas es parte de la disputa respecto de su significación e importancia.⁸

8 Para un desarrollo más exhaustivo, véase: Batallán, G y S. Campanini (2012b).

De la participación política invisibilizada en la construcción de hegemonía, a la noción de agencia para niños y adolescentes.

La profundización de la democracia en nuestro país fue acompañada por el contexto de efervescencia social de comienzos del siglo XXI, en el que las variantes de movilización y demandas de participación incluían en términos novedosos a los sujetos de participación política restringida, tal como son los niños, niñas y adolescentes. De allí que los primeros tramos de la investigación hacían referencia a la invisibilidad del sector, a pesar de su protagonismo manifiesto en el movimiento estudiantil y en diversos reclamos públicos (Batallán, 2011).

El debate generado por la ampliación de derechos políticos que establecen las nuevas legislaciones (las que sancionan, respectivamente, la ampliación del voto voluntario a los dieciséis años y la obligatoriedad de los centros de estudiantes en las escuelas secundarias) complejiza el objeto de investigación y reorienta sus objetivos hacia el conocimiento de la disputa entre las concepciones sobre la infancia y la adolescencia en su vinculación con la política.

En este contexto, la consideración del derecho a la participación política de estos agentes, sean estas acciones formuladas o promovidas por adultos o por miembros de la propia categoría demográfica, nos llevó a sostener que niños y adolescentes son productores y/o partícipes de la orientación política del mundo social no obstante su invisibilidad y menoscabo.⁹ En ese sentido, el corpus empírico-documental que sostiene tal argumentación resulta contrario a la imagen estigmatizadora que los circunscribe a una particular

9 Este concepto se amplía en el análisis empírico sustentado por la investigación del subcampo "La legislatura y la escuela" y desarrollado en este libro en el artículo de Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta (2021).

“cultura” asociada al consumo y a los presupuestos evolutivos que permean las prácticas institucionales preocupadas por la formación del *futuro* ciudadano. De manera particular, la anulación del presente en el análisis de la acción social de los integrantes de esta franja de edad tiene consecuencias en el debate sobre la participación y la democratización de la institución escolar, ya que limita la posibilidad de discutir las formas pedagógico-normativas imperantes en su interior.

La pertinencia que cobra el concepto de agencia, vinculada a este nuevo escenario público para niñas, niños, y adolescentes, permite pensar su protagonismo en el terreno de la política. Esto se corrobora con la sanción de las leyes nacionales y provinciales que amplían sus derechos, la que es acompañada por manifestaciones y acciones propositivas en distintos ámbitos y niveles de la educación primaria y secundaria.

Volviendo al debate conceptual, la investigación suma a la potencialidad de la categoría gramsciana de hegemonía las prácticas y el pensamiento político de los miembros de este sector que pueden ser incluidos en su construcción. Esta aseveración se expresa en la documentación empírica y en la sistematización de las reacciones y tensiones político-ideológicas producidas en torno a las nuevas legislaciones, que se plasman en las medidas y decretos tendientes a la ampliación, restricción y/o control de la participación de niños y adolescentes en el campo de la política, tanto en la acción social general, como específicamente en las escuelas¹⁰ (Gramsci, 1971, 1972).

Por lo tanto, sostenemos que la ampliación de los derechos a la participación política de este sector, como parte sustantiva

10 Laclau y Mouffe (1987) revalorizan la tarea inacabable de articular las diferencias y las prácticas sociales cotidianas, la cual evita los riesgos de presuponer un sujeto universal de la acción, tanto como la exaltación de los particularismos identitarios (Ardity, 2000; Ramírez, 2011).

de la lucha por la hegemonía en la Argentina contemporánea, será el resultado del debate en un campo complejo en el que convergen: a) la visibilización creciente de la agencia de estos sujetos; b) la politización de la vida social en la Argentina contemporánea; y c) un balance positivo de la presencia de las tradiciones políticas que caracterizan la participación de este sector, iniciado con las experiencias de fines del siglo XIX y comienzos del XX, y en las coyunturas políticas recientes elaboradas a cuarenta años de la restitución democrática. La peculiaridad de esta recuperación es que en ella se reevalúan simultáneamente la democratización del país frente a la violencia y la importancia de incorporar a sus protagonistas en la gestión de las instituciones.

El debate social impulsado por la ampliación de derechos políticos que establecen las nuevas legislaciones (las que sancionan, respectivamente, la ampliación del voto voluntario a los dieciséis años y la obligatoriedad de la formación de los centros de estudiantes en las escuelas secundarias) complejiza el objeto de investigación y reformula sus objetivos hacia el conocimiento de la disputa entre las concepciones sobre la infancia y la adolescencia en su vinculación con la política.

Los objetivos destinados a reconstruir la gestación y orientaciones en la acción política legislativa se complementan con el interés por documentar las prácticas protagonizadas por los miembros de esta franja etaria en el campo de lo político, a fin de comprender y sistematizar la lógica de los procesos de apropiación, resistencia y conflicto que aquellas generan. Ha sido interesante seguir el supuesto de que la incorporación de adolescentes en el campo de la política (la captación de votantes en la contienda electoral a través de identificaciones partidarias) ponía en crisis los intereses específicos que rigen dicho campo de acción en relación con los valores tutelares que justifican la restricción o eliminación de los niños y adolescentes de la política.

En la escala de las interacciones cotidianas, la tensión entre el eje tutela-autonomía que atraviesa el interés de conocimiento, según nuestra línea de investigación, se manifiesta en categorías sociales del lenguaje en uso con las que se describen, califican y clasifican las prácticas políticas en este rango de edad como, por ejemplo, “adoctrinamiento” y “militancia” y el conjunto semántico que las acompaña.

La naturalizada orientación tutelar de los adultos sobre los menores de edad, reforzada por una homóloga concepción del conocimiento, rompe la “lógica de equivalencias” entre la ampliación de la participación ciudadana en el voto y en los asuntos que le son propios (v. g. el cotidiano escolar), acotando así el efecto democratizador que las nuevas leyes procuran alcanzar.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, núm. 1. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (1989). Escuela y democratización. Para debatir un enfoque antropológico. *Cuadernos de Formación Docente*, núm. 10. Universidad Nacional de Rosario.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ardity, B. (2000). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Nueva Sociedad.
- Arendt, H. (1997). *Qué es la política*. Paidós.
- Ariès, P. (1995). Las edades de la vida. *Ensayos de la memoria, 1943-1983*, pp. 327-341. Norma.
- Assaél, J. et al. (1989). *Alumnos, padres y maestros. La representación de la escuela*. PIIIE.

- Batallán, G. (1983). Taller de educadores. Capacitación mediante la investigación. Síntesis de fundamentos. *Serie documentos e Informes de Investigación*, núm. 4. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO/PBA.
- Batallán, G. (1998a). ¿Puede la docencia ser una profesión? Contradicciones en el contexto de una escuela democrática. *Revista de la Academia*, núm. 3. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Batallán, G. (1998b). La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Batallán, G. (2000). Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. *Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional. Cuadernos de antropología social*, núm. 12.
- Batallán G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Batallán, G. (2011). La invisibilidad de los niños y adolescentes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. Batallán, G. y Neufeld, M. R. (comps.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia en antropolía*. Biblos.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2005). Infancia, juventud y política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa. I. Congreso Latinoamericano de Antropología-Asociación Latinoamericana de Antropología, Rosario, Argentina.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2012a). El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados. Laborde, S. y Graziano, A. *Políticas sociales hacia la infancia*. Miño y Dávila.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2012b). El protagonismo político de las nuevas generaciones como objeto de investigación. El derrotero de una hipótesis preliminar. Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Políticas Educativas, RELEPE.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2014). El protagonismo político de niños y adolescentes en el espacio público: controversias sobre su orientación. Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas. Santiago de Chile.

- Batallán, G., Campanini, S., Prudent, E., Enrique, I. y Castro, S. (2009). La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. *Última década*, vol. 17, núm. 30, pp. 41-66.
- Batallán, G. y García J. F. (1988). Trabajo docente, democratización y conocimiento. *Revista Paraguaya de Sociología*, año 23, núm. 65.
- Batallán, G. y García, J. F. (1992). Especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.), Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila.
- Batallán, G., García, J. F. y Morgade, G. (1988). El trabajo docente y su significación en la perspectiva del cambio de la escuela. *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*. IRICE, CONICET/Universidad Nacional de Rosario.
- Batallán, G. y Neufeld, M. R. (comps.). (2011). *Discusiones sobre infancia y adolescencia en antropología*. Biblos.
- Batallán, G., Rodríguez Bustamante, L. y Ritta, L. (2021). Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes. *Revista de Antropología Social*, vol. 30, núm. 1. Universidad Complutense de Madrid.
- Cunha, A. D. (2015). Consideraciones sobre los cambios en el Código Civil Argentino, sobre la emancipación civil. En línea: <https://ssrn.com/abstract=2610879> (consulta: 23-05-23).
- Díaz de Rada, A. (2003). Las edades del delito. *Revista de Antropología Social*, núm. 12. Dpto. de Antropología Social, Universidad Complutense.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.
- Fraser, N. (1992). Rethinking the Public Sphere: A contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Habermas and the Public Sphere*. MIT Press.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, año 4, núm. 6.
- Giddens, A. (1982). Hermeneutics and Social Theory. *Profiles and Critiques in Social Theory*. University of California Press.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión.

- Gramsci, A. (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión.
- Habermas, J. (1986). *Historia y crítica de la opinión pública*. Gilli.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Lesko, N. (1992). Sujetos de la ciencia: el concepto de los adolescentes como el "otro" en la investigación etnográfica. Rueda, M. y Campos, M. A. (coords.), *Investigación etnográfica en educación*. UNAM.
- Martín Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. Cubides, J., Laverde, M. C. y Valderrama, C. (eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del Hombre.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Neufeld, M. R. (1988). Estrategias familiares y escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, vol. 1, núm. 2. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Nordmann, C. (2010). *Bourdieu / Rancière. La política entre sociología y filosofía*. Nueva Visión.
- Padawer, A. (2004). Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo. *Kairós: Revista de Temas Sociales*, año 8, núm. 14.
- Poltier, H. (2005). *Claude Lefort. El descubrimiento de lo político*. Trad. Heber Cardoso. Nueva Visión.
- Ramírez, C. A. (2011). Consensos fracturados: Hegemonía y teoría de la argumentación. *Revista de Ciencia Política*, vol. 31, núm. 2, pp. 227-245.
- Rancière, J. (2007). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Ricœur, P. (1984). *Educación y política*. Docencia.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (comp.) (1980). *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*. SEP.
- Rockwell, E. (coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Paidós.
- Somers, M. (1996). Narrando y naturalizando la sociedad civil y la teoría de la ciudadanía: el lugar de la cultura política y de la esfera pública. *Revista Zona Abierta*, núm. 77/78, pp. 255-337.
- Vera, R. (1988a). Marco global de los Talleres de Educación Democrática. *Cuadernos PIIIE*, núm. 1.
- Vera, R. (1988b). Metodología de la investigación docente: la investigación protagónica. *Cuadernos PIIIE*, núm. 2.

Breve presentación de los ensayos

Los trabajos compilados en este volumen, orientados metodológicamente por el enfoque histórico-etnográfico, nos introducen en una multiplicidad de esfuerzos de investigación por conocer la participación de este sector demográfico en el terreno de *lo político*. Los distintos ensayos muestran su vinculación con la particularidad de la indagación en cada contexto, así como por la peculiaridad del debate social que se suscita en cada uno de los campos. De su lectura emerge el carácter procesual de la investigación que se expresa en el diálogo que se entabla con los sujetos, la traducción de esa captura en la narración etnográfica, como también la contribución original que cada autor ha entregado a la línea de investigación. El sello etnográfico que emparenta a los ensayos enlaza las preocupaciones teóricas de las y los investigadores con las interpretaciones de los protagonistas de la vida social, documentadas textualmente en el efímero y profundo momento de las interacciones cotidianas.

El libro tiene cuatro partes organizadas según núcleos analíticos y contextos empíricos peculiares que manifiestan el desarrollo de la línea de investigación sin que el orden

responda a una cronología sino más bien, a la diversidad en la que se manifiesta la problemática estudiada.

Parte II: La conformación de un problema de investigación. La emergencia de niños y jóvenes como sujeto político

El primero de los dos artículos de esta primera parte se titula “El protagonismo político de las nuevas generaciones como objeto de investigación. El derrotero de una hipótesis preliminar”, elaborado por Graciela Batallán y Silvana Campanini, y expresa la vacancia de elementos teóricos y de antecedentes de investigación empírica para pensar las relaciones entre esta edad de la vida y la política. Las autoras explicitan los esfuerzos y riesgos asumidos en ese primer momento del desarrollo de la problemática, a fin de desnaturalizar esta exclusión.

El segundo artículo, “La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate”, de Graciela Batallán, Silvana Campanini, Elías Prudent, Iara Enrique y Soledad Castro, se propone abrir interrogantes para conceptualizar la práctica política de niños y jóvenes en el debate por la profundización democrática. Frente al desafío por hallar categorías teóricas apropiadas, los autores resaltan la potencialidad de la etnografía para registrar las interacciones desplegadas por estos sujetos en la escuela y otros ámbitos públicos.

Parte III: La participación política de niños y jóvenes en el espacio escolar

Los cuatro artículos que componen esta parte expresan la especificidad de la participación política de niños y jóvenes en el espacio escolar, manifestando la tensión entre el cuidado (tutela) y la autonomía en la institución encar-

gada de socializarlos. La investigación profundiza en las particularidades que la práctica política de niños y jóvenes adquiere en una institución históricamente caracterizada por el enfoque normalizador y por la explícita exclusión de la participación de los estudiantes. El debate que recorre la mayoría de estos artículos manifiesta la emergencia del conflicto a propósito de los distintos intentos por abrir la participación en el espacio escolar.

El primero de los artículos de esta parte, titulado “Participación y democratización en la escuela primaria: apertura y limitaciones”, fue elaborado por Lucía Rodríguez Bustamante y profundiza el debate por la participación de los niños en la gestión escolar. El largo y exhaustivo trabajo de campo que está en la base de este ensayo documenta distintos aspectos de la vida cotidiana en una escuela primaria pública de la Ciudad de Buenos Aires poniendo foco en la organización y marcha de Consejos de Grado y en las Asambleas de Escuela.

En su trabajo titulado “La democracia escolar a debate: los estudiantes toman la palabra”, Iara Enrique reconstruye etnográficamente un proceso de deliberación y controversia entre estudiantes secundarios y la conducción de la escuela a raíz de una iniciativa de reforma del Consejo de Convivencia en los albores del nuevo milenio.

El artículo de Soledad Castro, “Haciendo política” en la escuela. Discusiones en torno al proceso de organización de jóvenes estudiantes bonaerenses”, se centra en el análisis del intento de formación de un centro de estudiantes en una escuela secundaria del conurbano bonaerense impulsado por los alumnos. La autora documenta minuciosamente las dificultades que estos tienen para concretar su creación y las formas que asume la resistencia de las autoridades para no permitir el ejercicio de este derecho.

En el cuarto artículo de este conjunto, “De una escuela de élite a una escuela de barrio: ¿composición de la población

escolar o asunto pedagógico?”, Eva Dondero reconstruye la perspectiva de docentes y estudiantes sobre la transformación de una escuela secundaria, considerada “de élite”, al regreso de la democracia en 1983.

Parte IV: La participación política de niños y jóvenes en los movimientos sociales

En esta parte se agrupan una serie de trabajos cuyas investigaciones de base exploran las experiencias de participación en el marco de los movimientos sociales y en espacios no formales de educación, en los que, de modo explícito, se incorpora la dimensión política como parte de la formación curricular.

El primero de estos trabajos, escrito por Ana Padawer, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein y Marina Visintín, se titula “Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización”. Específicamente, nos introduce en el debate conceptual que adquiere el accionar de niños y adolescentes en los movimientos sociales y populares. El texto documenta prácticas y concepciones acerca de la infancia y la juventud que los define como sujetos de derecho y, por lo tanto, ciudadanos.

El trabajo realizado por Gabriela Scarfó, titulado “Cuando la infancia es un sujeto político. Historia del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo”, reconstruye históricamente el nacimiento y el ocaso del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo. En el rescate etnográfico de dicha organización —activa en los primeros años del nuevo milenio— la investigación resalta la particularidad que asume la protesta social con niños como parte de iniciativas que surgen como respuesta a la exclusión de los niños que viven en condiciones de pobreza.

El ensayo de Lourdes Arnoten y Mónica Córdoba, “Bachilleratos Populares y organizaciones sociales autogestionadas: la orientación político-pedagógica en experiencias de educación popular”, introduce en la problemática de la educación popular en la Argentina, principalmente en los Bachilleratos Populares que ganaron extensión en el país a partir de la crisis de 2001, y sistematiza aspectos centrales que caracterizan a esta experiencia, particularmente en la concepción de *política* que tiene lugar en estas iniciativas, que difieren del espacio escolar tradicional.

Parte V: La participación niños y jóvenes en el debate legislativo

En este apartado, los ensayos elegidos reconstruyen procesos y debates políticos en instituciones legislativas de la Ciudad de Buenos Aires y de la Nación. La reconstrucción etnográfica minuciosa de las concepciones sociales sobre el protagonismo de niños y jóvenes, en interrelación con los debates sociales que suscita, se enmarca en coyunturas definidas por la temporalidad política en la que discurren los acontecimientos.

El trabajo de Silvana Campanini, titulado “Institución escolar y participación de la primera edad de la vida en el debate legislativo en la Argentina contemporánea”, recupera el accionar parlamentario de 2012 por la ampliación del derecho al voto (voluntario) de los jóvenes a partir de los dieciséis años. En su reconstrucción sobresale el fuerte mandato de protección del mundo adulto hacia esta edad de la vida, el refuerzo de las argumentaciones con la ejemplificación histórica del movimiento estudiantil en el siglo XX y, a la vez, el generalizado desconocimiento sobre las prácticas vinculadas a la ciudadanía en el espacio escolar en la actualidad.

En el ensayo de Graciela Batallán, Lucía Rodríguez Bustamante y Loreley Ritta, titulado “Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes”, se reconstruye y analiza de qué modo se aborda la formación ciudadana en un programa educativo que invita a las escuelas, y especialmente a sus estudiantes, a presentar proyectos de ley y otros como parte de la política pública. Las autoras caracterizan los cambios de orientación política sufridos por el programa según los distintos signos políticos del gobierno de turno y profundizan en los modos en que los aspectos conflictivos de la discusión política intentan ser apartados del proceso de formación “ciudadana”.

Finalmente es necesario aclarar que todos los artículos, aún los previamente publicados en revistas académicas, han sido revisados para esta publicación y reafirmados en su vigencia.

Los editores

Parte II
La conformación de un problema
de investigación

La emergencia de niños y jóvenes como sujeto político

Capítulo 1

El protagonismo político de las nuevas generaciones como objeto de investigación

El derrotero de una hipótesis preliminar¹

Graciela Batallán y Silvana Campanini

Introducción

El proyecto de investigación que problematiza la participación de niños y jóvenes en el espacio público ha reconstruido colectivamente, desde el año 2004, diversas prácticas que conceptualizamos como protagonismo político de las nuevas generaciones.² En esta presentación nos interesa desplegar algunas preocupaciones metodológicas sobre la función reflexiva de la hipótesis preliminar de la investigación, la que, inicialmente más política-ideológica que teórica, fue cobrando densidad al nutrirse con el debate sobre los procesos políticos democráticos en su vinculación con la primera edad de la vida. Complementariamente, los problemas que se nos presentan en relación con un corpus documental heterogéneo —en cuanto a los contextos

1 Presentado en el 2° Seminario Taller de Antropología y Educación, Rosario, Argentina, "Tendencias y desafíos actuales", 6, 7 y 8 de junio de 2012.

2 La línea de investigación se ha desarrollado en tres proyectos sucesivos que contaron con el apoyo económico de la Universidad de Buenos Aires.

reconstruidos— y su imbricación con el eje de la historicidad nos incitan a recapacitar sobre la derivación argumentativa de la hipótesis en el proceso de interpretación y análisis del material de campo.

Sintetizando los fundamentos teóricos y los objetivos de conocimiento de la investigación, entendemos el *protagonismo político* de niños y jóvenes como aquellas prácticas llevadas a cabo por los miembros de la nueva generación, a partir de las cuales se colocan en posición de productores o partícipes de la orientación política del mundo social (Batallán y Campanini, 2012). De manera específica, la investigación dedica atención a los aspectos propositivos de la acción social en el campo de lo político, aun cuando estos se expresen en formas de resistencia, denuncia o crítica, y entiende que quienes la llevan adelante sostienen una valoración del *bien común* como espacio de lo público, con el cual asumen compromiso y manifiestan competencias.

Si bien pareciera una incongruencia analizar tales prácticas como políticas (en el sentido restringido que se le asigna usualmente al término), dado que son realizadas por sujetos excluidos de este campo por ser menores de edad, la visibilidad que ha permitido el trabajo de campo etnográfico sobre ellas abre un conjunto de interrogantes acerca de la acción social intencionada en esta edad de la vida, para cuyo fundamento la teoría social es por ahora incipiente.

El protagonismo político de las nuevas generaciones como una hipótesis empíricamente fecunda

El derrotero seguido por la hipótesis inicial de esta investigación nos condujo hacia la constitución de un nuevo objeto de estudio que, sin apartarnos de la preocupación por la transformación de la escuela —dentro del campo de la antropología de la educación—, trascendiera la problemática institucional escolar vinculándola con la dinámica de la democratización social general.

El punto de partida fueron las conclusiones a las que se llegó en la línea de indagación sobre el trabajo docente y la transformación de la escuela, que antecede a este nuevo interés de conocimiento.³ Allí relativizamos el papel de los maestros como sujetos *clave* de la transformación escolar, debido a que la especificidad de su tarea (estar dirigida a niños) y la lógica burocrática que se impone al trabajo intelectual productivo de los docentes limitaban la posibilidad de que estos realizaran autónomamente la promesa emancipadora de la educación. Es más, se hizo patente que cualquier transformación pedagógica o institucional de la escuela requeriría de la desnaturalización de la concepción infantilizadora sobre el sujeto de la educación (niños y adolescentes) y del sentido acorde con dicha concepción que se le otorga al conocimiento que circula dentro de ella.

La transición democrática de comienzo de los años ochenta dio sus frutos en un vasto panorama de proyectos de cambio escolar, motorizados tanto por las políticas educativas como por los movimientos sociales y los colectivos docentes. La recuperación de la pedagogía crítica, de las tendencias de la educación popular de cuño latinoamericano y de los debates y experiencias innovadoras no consideradas por

3 Ver fundamentos y producciones que constituyen esta línea de investigación en Batallán (2007).

la historia de la educación oficial hasta entonces abrieron la posibilidad de complejizar el análisis sobre la institución y su inercia, incorporando nuevas perspectivas que consideraran la agencia de los sujetos dentro de una trama compleja de relaciones. En este nuevo escenario social y en la reflexión intelectual que este inaugura, la posibilidad de que niños y jóvenes adolescentes fueran pensados como partícipes de la democratización de la institución fue tomando consistencia y permitió problematizar la falacia que encierra la nominación “comunidad escolar” como referente de la escuela. Su reiterada utilización en los documentos oficiales y (lo que es más grave) en diversas propuestas educativas alternativas expresa una concepción que, paradójicamente, no reconoce la exclusión de niños y adolescentes que tal “comunidad” implica. Este interrogante nos llevó a documentar las prácticas, inquietudes y reflexiones autónomas del protagonismo de estos actores sociales en el campo de lo público, más allá de los intercambios verbales y de los modos vinculares regulados por el marco curricular e institucional en el aula y en el espacio escolar (Batallán y Morgade, 1992).

Colateralmente a esta preocupación central, la presencia de las nuevas generaciones en los diversos espacios de lucha y confrontación con el Estado que signaron el comienzo de la centuria⁴ reencaminó la investigación a conocer (de manera clara ahora) otras prácticas, concepciones y debates en torno a lo político que las tienen como protagonistas y que traspasan la orientación que la escuela les asigna en el plano de la formación ciudadana.

4 De particular relevancia fueron las movilizaciones que los jóvenes estudiantes protagonizaron a raíz de los lamentables sucesos de la discoteca Cromañón, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2005 interpelando al Estado y a la sociedad en general acerca de las formas de cuidado y protección de las nuevas generaciones.

El debate conceptual y la progresiva densidad de la hipótesis preliminar

De ese modo, la línea de indagación sobre el eje infancia/ juventud y política que llevamos adelante en el presente fue elaborada ex profeso como un objeto de investigación que asume una afirmación políticamente arriesgada. A modo de “confesión teórica” (Willis, 1984), la anticipación de sentido que constituyó a nuestras primeras preguntas explicitaba un desacuerdo con el tratamiento teórico conceptual en torno a la relación problematizada. Tampoco pretendíamos validarla a través de una colección de ilustraciones de fragmentos de campo que se mantuvieran en la denuncia o en el deseo de la inclusión de las nuevas generaciones en el mundo político. Más bien, éramos (y somos) conscientes de que el tratamiento de la relación entre el protagonismo de las nuevas generaciones y la acción política como un objeto de conocimiento acarrea, también, nuevos problemas epistemológicos.

De hecho, la hipótesis se mostraba en su inicio débil en términos teóricos —tanto se la mire desde las ciencias sociales como desde la teoría política propiamente dicha— ante las “evidencias” que se documentaron mediante el trabajo de campo. En efecto, desde el punto de vista de la teorización vigente, la participación de niños y jóvenes adolescentes en el terreno de la política no tiene fundamentación ya que, por una parte, esta es una actividad reservada para los adultos responsables e iguales ante la ley; y por otra, las prácticas políticas de estos sujetos en el presente están enmarcadas por una edad de la vida definida por su transición hacia el futuro. En este sentido y como derivación lógica, la relación entre los niños y adolescentes con la política aparece como una incongruencia conceptual, dado que si la evolución hacia el futuro (“el futuro ciudadano”

para la escuela) es su característica predominante, podría afirmarse que la particularidad de este sujeto es la anulación de su presente, en tanto sujeto de la *polis*.

La discordancia contenida en la hipótesis nos ubicó en la necesidad de polemizar con diversas tradiciones teóricas a fin de construir un fundamento sobre la legitimidad de la relación entre la infancia/adolescencia y la política como un objeto de conocimiento genuino, validado por el registro etnográfico y la documentación de segundo grado. La distinción analítica entre la *política* y lo *político* —elaborada para captar los debates y preocupaciones en torno a la orientación de la sociedad, que rebasan y al mismo tiempo alimentan la institucionalidad formal comprendida en la *política*—⁵ aportó la llave conceptual para pensar a las nuevas generaciones como partícipes del espacio público, en el que comparten y aportan a un proceso de democratización social que trasciende la tipificación sobre intereses adscriptos a la edad, o las tendencias contestatarias a las que se suele reducir su acción.

El enfoque adoptado posibilitó la interrogación acerca de las modalidades con las que las nuevas generaciones se apropian de lo público, las diversas preocupaciones que los concitan y los fundamentos que encuentran al organizar su protagonismo en un denso entramado social que los vincula con tradiciones y experiencias intergeneracionales e institucionales (Batallán, Campanini, Prudent, Enrique y Castro, 2009). La teorización en torno a lo *político* y el registro de la perspectiva de los niños y los adolescentes en tanto *miembros*⁶

5 Autores pertenecientes a diversas orientaciones del pensamiento político han contribuido a distinguir los dos términos, compartiendo el interés por superar las limitaciones a que conducen los enfoques institucionales de la tradición liberal anglosajona y los determinismos de clase implicados en los estudios marxistas de corte estructuralista. Para nuestro interés específico, resultaron un valioso aporte Rosanvallon, 2003; Laclau y Mouffe, 1987; Grassi, 2003.

6 Recuperamos aquí todo el peso analítico que la etnometodología ha dado a esta categoría en

(Coulon, 2005), en distintas localizaciones en las que realizamos el trabajo de campo, reforzaron la peculiaridad de su participación.

De manera imprevista, el supuesto acerca de la copresencia de las nuevas generaciones en el terreno de *lo político* funcionó como una hipótesis de indagación complementaria a las formas de la estructuración en nuestra sociedad, de los temores y exclusiones implícitas que se expresan en el sentido común sobre tal participación, pero también de las polémicas abiertas acerca de las formas consensuadas de transitar el dilema de la orientación general de la sociedad.

La deslocalización del campo empírico

En relación con el campo empírico, el enfoque con el que abordamos la investigación buscó detectar la fertilidad heurística de la hipótesis a través de su documentación en campos diversos. Si bien en el registro de las prácticas políticas de niños y adolescentes dentro de la escuela se encontraban los primeros elementos de la relación, la persistencia del estatus de la institución como “preparatoria” para la vida política oficiaba de techo para documentar acciones de contenido novedoso en cuanto a la participación del sector. De ese modo, la estrategia general del trabajo de campo de la investigación fue diseñada para el seguimiento de la relación estudiada en situaciones y espacios diversos y contrastantes en los que la hipótesis se manifestara, tales como los programas oficiales de participación ciudadana (v. g. el programa “La Legislatura y la Escuela”), las protestas ante el Estado sobre los derechos para el sector, los movimientos sociales y sus propuestas educativas

tanto indica comunidad lingüística de identificación.

alternativas a la escuela, las organizaciones barriales que agrupan a adolescentes, etc.

La ampliación de la estrategia metodológica quitó al espacio escolar la preeminencia de ser el *locus* del estudio, sorteando al unísono la concepción topológica de lo social. La noción de campo deslocalizada puesta en juego (Clifford, 1999) acompañó la crítica a la concepción totalizadora del concepto de cultura y a los enfoques dicotómicos utilizados para interpretar la heterogeneidad social. Si bien la documentación de primer grado procedente de contextos de prácticas disímiles ofreció verosimilitud a la hipótesis, al hacerlo reclamó también una reflexión que interpretara el aporte de las lógicas específicas reconstruidas en torno a la comprensión del protagonismo político de las nuevas generaciones. En este punto, el desafío metodológico no se refiere a la comparación entre prácticas específicas, de la cual devendría un relativismo contextual, sino más bien a la búsqueda de las conexiones espacio-temporales de la acción social que dan forma y contenido a los procesos sociales más generales⁷ (Giddens, 1995).

No obstante, existen argumentos contextuales para explicar la “natural” asimetría entre el pensamiento autónomo de niños y adolescentes expresado en espacios no reglados o autogestionados (v. g. el barrio, la calle, la marcha) y aquellas prácticas generadas en ámbitos institucionalizados. Desde este ángulo, circunstancias tales como la aprobación legislativa de proyectos de mejora social elaborados inicialmente por alumnos, pero en los que se anula su autoría, o aquellas otras en las cuales competentes oradores políticos de las movilizaciones estudiantiles devienen en malogrados alum-

7 Como señala Giddens, el problema de tales conexiones es un tópico central de la teoría de la estructuración, y en tal carácter no puede deducirse a priori de postulados iniciales, sino que es objeto de indagación empírica.

nos de propuestas curriculares (historia, formación cívica y ciudadana, por citar algunas), se constituyen en material interpretable, no ya de las múltiples posiciones de sujeto que las instituciones pueden generar, sino del proceso de desarticulación que la concepción infantilizadora sobre las nuevas generaciones somete a sus prácticas, reflexiones y productos.

La historicidad en la producción de la acción política de las nuevas generaciones

Junto al avance en la construcción del objeto de conocimiento, el problema de su anclaje histórico no ha cesado de interrogarnos. La preocupación por indagar las modalidades de articulación temporal que resultan específicas a las problemáticas estudiadas (preocupación que caracteriza al enfoque histórico-etnográfico en cuanto tal) se complejiza por la singular construcción temporal a la que está sometida esta edad de la vida. Por una parte, las nuevas generaciones se presentan en el espacio público con el rasgo de lo inaugural (Arendt, 1997), cualidad que refuerza la definición misma de *lo político* como aquella acción que rompe la inercia de la reproducción y que explica, en parte, el desinterés relativo de las nuevas generaciones por encontrar en el pasado los fundamentos que otorguen sentido a sus acciones presentes. Por otro lado, y como se señala más arriba, la anulación del presente es la caracterización predominante con la que desde el adultocentrismo se interpretan las prácticas políticas de niños y jóvenes.

Podemos entonces afirmar que la definición de la nueva generación como *ser en devenir* oculta un debate en torno a la temporalidad en que cabe ubicar a la acción social estudiada (el encadenamiento temporal de estas prácticas políticas es parte de la disputa en torno a su significación e

importancia) y complejiza los interrogantes vinculados a las formas en que las tradiciones y las experiencias sedimentadas se constituyen en recursos de las acciones estudiadas.

La progresiva documentación del protagonismo político de niños y jóvenes, complementada con la sistematización de fuentes secundarias, permitió destacar la presencia de *huellas* de discusiones que hunden sus raíces en la historicidad reciente y mediata del país. Por ejemplo, los jóvenes dedican gran parte de sus afanes a recrear la controversia sobre la legitimidad de las formas representativas y directas de la participación para plasmar la voluntad colectiva, cuyos argumentos son pasibles de ser rastreados en diferentes momentos de la historia nacional. De modo similar, discurren y proponen en torno a la justicia social y al papel que le corresponde asumir al Estado en una sociedad desigual, con razonamientos distintivos del debate entre las corrientes político-partidarias que se desarrollaron desde el siglo XIX hasta la actualidad (Batallán y Campanini, 2012).

Pero la presencia de diversas tradiciones políticas que pueden interpretarse como el trasfondo heredado por las nuevas generaciones convive con la desarticulación (voluntaria o forzada) a la que se han sometido periódicamente los procesos institucionalizados de socialización de experiencias políticas.⁸ La desconfianza que tanto los estudiantes como las instituciones que los albergan manifiestan frente a las identidades partidarias en esta etapa de la vida es, simultáneamente, la proscripción de una socialización (legado) intencionada, lo que exige un abordaje conceptual que supere las dicotomías generacionales con las que habitualmente se estudia el protagonismo político de niños y jóvenes.

8 En diferentes momentos de la vida del país, la incorporación temprana de niños y adolescentes a los partidos políticos y la existencia de mecanismos específicos de socialización política constituyeron un dato de la vida democrática; véase, entre otros, Barrancos (1987).

Las reflexiones sintetizadas orientaron los interrogantes de investigación hacia las apropiaciones intra e intergeneracionales que estos sujetos realizan singularmente, en consonancia o no con las etapas de su desarrollo durante la larga fase de transición hacia la adultez. De modo consecuente, la investigación elaboró un sustento teórico-metodológico que permitiese interpretar y analizar las prácticas y reflexiones sobre lo político en términos de recreación de “experiencia”, “tradiciones” y “legados” a fin de captar la copresencia de las tres generaciones que configuran el presente: antecesores, sucesores y contemporáneos (Schütz, 1999). La saludable revitalización de los estudios especializados en infancia y juventud adolescente como ciclos distintivos de la vida, así como aquellos que recuperan la pertinencia del concepto de “generación” para apresar las circunstancias peculiares en que vive un colectivo de sujetos, requiere ser estudiada a la luz de la compleja trama temporal en el presente como única vía con capacidad de explicitar el proceso de transformación institucional y singular.

Finalmente, a modo de cierre, podemos afirmar que la problemática investigada conjuga algunas cuestiones metodológicas abiertas al debate: 1) por una parte, la explicitación de un planteamiento político-ideológico que hace a la visibilidad de estas relaciones por efecto de la reflexividad del lenguaje, aun cuando la teoría no dé cuenta de los componentes de aquellas; 2) el seguimiento del eje problemático del protagonismo/participación política de niños y adolescentes en diversas prácticas y su reflexión como “campo” desterritorializado, en una estrategia de producción de documentos de primer grado coherente con la crítica al esencialismo de los conceptos y la dicotomización en el análisis; 3) el sustento epistemológico ubicado en la consideración de la peculiar temporalidad para quienes atraviesan la primera edad de la vida y en la reconstrucción histórica

—como sostén— de los antecedentes del protagonismo político de niños y jóvenes adolescentes.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Barrancos, D. (1987). *Los niños proselitistas de las vanguardias obreras, 1898-1913*. Serie Documentos de Trabajo, núm. 21. CEIL.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. Cuadernos de Antropología Social, núm. 28, pp. 85-106.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2012). El presente del futuro ciudadano. Laborde, S. y Graziano, A. (comps.), *Políticas de infancia*. Miño y Dávila.
- Batallán, G., Campanini, S., Prudent, E., Enrique, I. y Castro, S. (2009). La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. *Última Década*, núm. 30. CIDPA.
- Batallán, G. y Morgade, G. (1992). El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela. Elichiry, N., *El niño y la escuela*. Miño y Dávila.
- Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales*. Gedisa.
- Coulon, A. (2005). *La etnometodología*. Cátedra.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal*. Espacio.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.

Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.

Schütz, A. (1999). *Estudios sobre teoría social*. Amorrotu.

Willis, P. (1984). Notas sobre el método. *Cuadernos de Formación*, núm. 2, Rincure.

Capítulo 2

La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino

Puntos para el debate¹

Graciela Batallán, Silvana Campanini, Elías Prudent, Iara Enrique y Soledad Castro

El problema teórico: las prácticas políticas de jóvenes/adolescentes

El núcleo de esta presentación es el análisis de los contenidos y formas de la participación de jóvenes/adolescentes en el campo de las acciones en las cuales se debate el “bien común” o espacio público. Conceptualizar de tal modo las prácticas de estos sujetos implica sumarnos a una vasta discusión dentro de la teoría política contemporánea, para la cual el espacio público sobrepasa los fundamentos jurídico-filosóficos que organizan la política, entendida solo como el conjunto de prácticas reguladas a través de las cuales los ciudadanos participan del gobierno de la sociedad.

Los ejes del argumento que desarrollaremos se sostienen en la hipótesis de que la invisibilidad de la participación de los jóvenes/adolescentes en torno al bien común en general,

¹ Este artículo es una versión revisada del publicado previamente en revista Última Década, núm. 30, CIDPA, julio de 2009.

y dentro de la escuela en particular, se debe a concepciones naturalizadas respecto de la política —en tanto práctica formal y privativa de quienes tienen derecho jurídico por mayoría de edad— y a la vez, a una noción de infancia y juventud adolescente que los reconoce principalmente en su condición de sujetos dependientes del mundo adulto (Batallán y Campanini, 2005). Dentro de esta concepción, los niños y jóvenes son de hecho excluidos, ya que en tanto menores “no son ciudadanos en pleno derecho” (Adorno, 1973: 68).

Las acciones, demandas y propuestas de los jóvenes/adolescentes documentadas por la investigación nos permiten abrir interrogantes sobre cómo conceptualizar su práctica política, a fin de incorporarla como legítima en el marco del debate general sobre la profundización de la democracia.

A fin de aclarar el punto de partida de nuestro desarrollo, entendemos conceptualmente a lo político diferenciado de la política, y reservamos para esta última el ejercicio de la actividad política o, lo que es lo mismo, las formas institucionalizadas de la democracia representativa (Rosanvallon, 2002; Mouffe, 1999).

A partir de los presupuestos de la teoría liberal angloamericana —que oficia de fundamento jurídico de las instituciones políticas modernas—, la conceptualización y construcción del interés general o bien público ha resultado problemática para dar cuenta del proceso creciente de las demandas sociales y de la ampliación democrática. Al concebir a los sujetos como individuos con intereses privados, el interés general solo puede formularse como resultado del voto (derecho privativo de los adultos), o bien como capacidad del Estado, en tanto expresa tal voluntad popular o soberanía.²

2 Para un análisis exhaustivo de los límites y atolladeros de la teoría liberal para comprender el proceso de construcción político-cultural de lo que en cada momento histórico se concibe como lo político/la política, véase Somers (1996, 1997) y Santos (1998).

Los intentos contemporáneos de la filosofía política por resituar el potencial crítico de lo político como proceso que sobrepasa la política se condensan en el concepto de “esfera pública” que elabora Habermas (1986). En tal formulación, la esfera o espacio público se caracteriza por el conjunto de prácticas deliberativas en las que los individuos, despojados de los intereses del intercambio de los bienes y del trabajo social, discuten sin restricciones acerca de las cuestiones de interés general. Este esfuerzo, junto con el de otros autores, se encuentra interesado por recuperar la concepción republicana de la res publica como resultado de un proceso de amplia participación de sujetos, que no se agota ni se expresa de manera cabal en la arquitectura institucional de la política.

La reformulación actual de las teorías clásicas ha considerado, juntamente con la crítica señalada más arriba, el papel de los movimientos sociales en el marco de la globalización y del predominio del capitalismo neoliberal, con especial atención en aquellos conjuntos sociales con identidad auto-signada (mujeres; minorías étnicas, sexuales, entre otros) que han reclamado nuevas o diferentes formas de inclusión en la ciudadanía. Al analizar el estatus subordinado de las mujeres, Fraser (1992) ha aportado elementos para profundizar la historicidad de lo que se entiende por público o interés común al sostener que “lo que en el pasado no era público en el sentido de ser un interés común ha llegado a serlo en el presente” (71). Esto significa que el resultado de la deliberación no puede ser conocido con anterioridad. Junto con el bien común, la idea de contrapúblicos subordinados (que expresan la voz de minorías, agrupamientos y categorías sociales en el espacio público) acuñada por la autora implica una noción de hegemonía que supone el dominio de unos intereses por sobre otros³ (Fraser, 1992; Laclau y Mouffe, 1987).

3 De particular importancia para el debate que aquí reproducimos ha sido la confrontación del

Si bien la reflexión a la que ha dado lugar esta discusión destaca el carácter variable del sujeto político porque amplía la noción de la democracia al entenderla como un proceso de construcción y reconstrucción, tiende a reproducir el sesgo esencialista según el cual los “nuevos” sujetos se reconocen sobre la base de rasgos identitarios comunes (mujeres; minorías lingüísticas, culturales o sexuales), o bien en función de un interés común (a modo de ejemplo, considérense los ecologistas). La noción de sujeto colectivo que resulta así involucrada debe debatirse en el plano epistemológico, dado que la naturaleza del sustrato que permite la identificación mantiene de modo indiscutido un trasfondo culturalista en la constitución de endogrupos, esta vez bajo clasificaciones sociales o de intereses “particulares”.

Los aportes a los que nos hemos referido resultan centrales, por tanto, para habilitar la posibilidad de la pregunta acerca de las prácticas políticas de niños y jóvenes, pero contienen el peligro teórico-metodológico de circunscribir el campo de análisis a las preocupaciones específicas de esta franja etaria e interpretar sus demandas e intereses solo a través del cristal de sus posiciones en la estructura de edades de la sociedad.

El enfoque puesto en juego en nuestra investigación se aparta de la perspectiva culturalista que engloba las manifestaciones simbólicas y contestatarias de los jóvenes según su pertenencia social y ecológica a través de nociones como las de tribu y cultura juvenil, lo que limita los alcances y preocupaciones que elaboran las nuevas generaciones acerca del espacio público y que trascienden

pensamiento feminista en relación con los principios de la democracia deliberativa al discutir una supuesta neutralidad del espacio público, sostenida en la creencia de una eficaz puesta entre paréntesis de las desigualdades sociales según la cual “este es un lugar vacío culturalmente, desprovisto de un ethos específico y que se acomoda a una neutralidad perfecta” (Fraser, 1992: 64). Esta es la página del libro donde está este texto de Fraser.

los intereses del endogrupo (Reguillo, 2000; Feixa, 1998; Martín Barbero, 1998; Lesko, 1992; Padawer, 2004).

En términos epistemológicos y en lo que a nuestros sujetos se refiere, se trata de recuperar la perspectiva etnográfica para el conocimiento de la infancia y la juventud adolescente como un sujeto social con potencialidades no conocidas que requieren ser documentadas (Bourdieu, 2000; Batallán y Varas, 2002; Batallán, 2007). En este sentido, privilegiamos el registro de numerosas experiencias en las cuales los jóvenes expresan sus intereses y propuestas en torno a los diferentes ámbitos de la vida en común y ponen en juego, en forma explícita o tácita, las categorías que para ellos hacen manifiesto el estatus de justicia e igualdad. Con esta orientación, la investigación reconstruye tanto los contextos que fundamentan desde lo normativo las prácticas de socialización en la formación ciudadana (la escuela y los programas gubernamentales específicos) como aquellos en los cuales el sentido de las prácticas socializadoras se mantiene en el plano tácito de la interacción (el barrio, la calle, el piquete).⁴ La preocupación recurrente en la tarea de reconstrucción etnográfica ha sido la vinculación que las prácticas y debates llevados a cabo en tales ámbitos establecen con la escuela, puesto que tanto teórica como institucionalmente constituye el único espacio común en cual los jóvenes/adolescentes son sujetos constitutivos.

4 Proyecto de investigación "Infancia, juventud y política. La participación de un 'no ciudadano' en el espacio público". Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, período 2004-2007.

Los contextos empíricos de la reflexión

Este artículo toma como campo empírico dos contextos institucionales en los que participan jóvenes/adolescentes escolarizados. Por una parte, se hace referencia a las acciones que ellos emprenden como parte del programa “La Legislatura y la Escuela”, impulsado por el Poder Legislativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 1998; y por otro, a las actividades y debates político-gremiales que desarrollan en el interior de los centros de estudiantes de establecimientos secundarios radicados en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

El programa “La Legislatura y la Escuela” fue creado con el objetivo de introducir a niños y jóvenes tanto de escuelas públicas como privadas de la Ciudad en las formas del debate democrático.⁵ En su marco, se desarrollan sesiones especiales en las que los alumnos asumen el rol de legisladores por un día y deciden, mediante el debate parlamentario, propuestas que han surgido de sus propias iniciativas. Los proyectos y discusiones a los que dan lugar documentan el amplio espectro en el que niños y jóvenes se construyen como participantes activos de la sociedad en la que son miembros.⁶

El segundo contexto institucional son los centros de estudiantes secundarios, cuyos objetivos —normativamente previstos— son posibilitar la participación de los alumnos “en cuestiones que sean de su interés” y favorecer el avance de “una cultura política pluralista” en el contexto de los temas que les conciernen y de “aquellos que hacen a la sociedad en su conjunto”⁷

5 La Resolución 151/98 reglamenta el funcionamiento del programa como actividad bajo la órbita de la Dirección General de Gestión y Participación Ciudadana. Este se desarrolla ininterrumpidamente desde su creación hasta la fecha, aunque la frecuencia e importancia que le asigna el Gobierno de la Ciudad depende del cariz político que le imprime el bloque que presida el programa.

6 Para una presentación desarrollada del programa, véase Batallán *et al.*, 2005.

7 En la Ciudad de Buenos Aires los centros de estudiantes se rigen por la Ley 137, sancionada el

Los ámbitos institucionales referidos heredan las discusiones sociales desplegadas durante las tres décadas de recuperación de la participación ciudadana. Al mismo tiempo, son atravesados por contingencias políticas en las que los jóvenes han sido protagonistas circunstanciales. En el espacio temporal de nuestra investigación tuvo lugar la tragedia de la discoteca Cromañón, en la que casi dos centenares de personas, en su mayoría jóvenes, perdieron la vida. Este suceso terminó con la destitución del jefe de Gobierno y marcó el inicio de movilizaciones y demandas estudiantiles, en las que predominó una fuerte crítica a los partidos y dirigentes políticos.

El registro etnográfico de las prácticas políticas realizado da cuenta de la naturaleza y los alcances del protagonismo de las nuevas generaciones, y posibilita abrir interrogantes en torno a dos temas teóricamente articulados. Por una parte, las preocupaciones de los niños y jóvenes en relación con la política entendida como la acción mancomunada orientada hacia el bien común; y por otra, aquellas relativas a las formas legitimadas de organización y representación de la acción política en el ámbito de las escuelas.

El “bien común” como campo de debate

Los proyectos legislativos elaborados por los niños y jóvenes/adolescentes en el marco de la experiencia “La Legislatura y la Escuela”, así como las sesiones parlamentarias en las cuales participan, pueden ser analizados como debates dentro de la esfera pública, tal como esta fue conceptualizada por los autores que hemos citado en forma

mismo año que el programa “La Legislatura y la Escuela”, 1998. Ambas normativas han sido fruto de un intenso debate social en torno a los alcances y límites del protagonismo de niños y jóvenes. Para una ampliación de estos temas, véase Batallán *et al.*, 2005.

sintética. Los proyectos que se presentan y la discusión entre los jóvenes de distintas escuelas rebasan con amplitud los objetivos formativos con los cuales se diseñó y se difunde la experiencia.⁸ De hecho, los proyectos aprobados en estas jornadas educativas son tomados por algunos parlamentarios, siguen el trámite en las comisiones respectivas, son tratados en las reuniones ordinarias y por último se transforman en decisiones estatales.⁹

Invirtiendo el sentido común adultocéntrico que oblitera el protagonismo de las nuevas generaciones, los temas y debates que se despliegan a lo largo del programa “La Legislatura y la Escuela” se ofrece como un documento inesperado en torno a la densidad de las apropiaciones y críticas que los jóvenes realizan sobre la política, lo que muestra conexiones con el debate general de la sociedad sobre estos temas.

La elaboración de los proyectos que se presentan en la Legislatura es precedida por charlas informativas que brindan miembros de ese cuerpo en los establecimientos.¹⁰ Aunque no sea una norma formalmente establecida, los alumnos por lo general votan la iniciativa que será objeto de elaboración grupal, dentro de un conjunto de propuestas. El proyecto elegido se constituye en un primer producto de decisión y jerarquización colectiva, que incluye asimismo la envergadura de la acción planificada —esto es, si se plasma en un proyecto

8 Los objetivos perseguidos por el programa son “el aprendizaje de la práctica democrática a través de la elaboración de propuestas que tiendan a reflejar las demandas de los diferentes participantes aplicando las reglas del debate legislativo” y “conocer, por intermedio de la vivencia, la experiencia democrática, revalorizando la práctica política” (Resolución N.º 151/98).

9 En diversas ocasiones, las propuestas de niños y jóvenes han alcanzado la aprobación parlamentaria, aunque su autoría queda desdibujada tras la firma del diputado que las “levantó” de estas sesiones especiales e impulsó el trámite parlamentario habitual.

10 Las charlas incluyen los tópicos relativos a la arquitectura constitucional e institucional que organiza el Gobierno de la Ciudad, las funciones y mecánica de trabajo del Poder Legislativo, las reglas discursivas que deben respetarse en la redacción del proyecto y en su debate, y los objetivos perseguidos con la propuesta.

de ley, de resolución, o de declaración— y su alcance —escolar/institucional, barrial o social— general.¹¹ Un breve paneo por los temas presentados durante el desarrollo de nuestra investigación nos muestra propuestas diversas que hemos agrupado como demandas sociales referidas a la infraestructura y al medio ambiente que rodea las escuelas; proyectos sobre aspectos pedagógico-institucionales con relación al ámbito escolar; y proyectos que llamamos político-ideológicos porque no están referidos a ninguna necesidad o demanda material.

Entre los primeros proyectos, la demanda o crítica que encierran apela, por ejemplo, a la construcción de salas de biblioteca o gimnasios, la gratuidad del boleto estudiantil o la necesidad de contar con bolsas de trabajo para los egresados de la escuela secundaria, y a la erradicación del polo petroquímico que contamina los barrios al sur del centro de la Ciudad; la adecuación del transporte público para discapacitados; la creación de centros asistenciales y recreativos para barrios alejados. Entre los segundos podemos destacar proyectos con vínculo directo a lo pedagógico, tales como la necesidad de contar con gabinetes multidisciplinarios en las escuelas; la inclusión de materias de informática; la enseñanza de primeros auxilios y de educación sexual. Y entre los proyectos de carácter simbólico o ideológico, por ejemplo, el cambio de nombre de calles y establecimientos escolares que recuerdan a figuras de la historia cuestionadas

11 Un proyecto de ley es toda moción destinada a crear, modificar, sustituir o suspender una ley, institución o norma de carácter general. Los proyectos de resolución engloban aquellas decisiones del cuerpo legislativo sobre temas de su incumbencia (responder solicitudes de particulares, otorgar acuerdos, decidir la composición u organización del cuerpo, entre otras). Los proyectos de declaración, por último, contienen proposiciones que reafirman las atribuciones de la Legislatura, expresan la opinión del cuerpo sobre cualquier hecho de carácter público o privado, o bien encomiendan al Poder Ejecutivo la realización de un acto en un tiempo determinado.

por la nombres de personajes respetados; la necesidad de recordar la memoria del genocidio de la última dictadura preservando lugares o transformando los espacios y la modificación de la bandera actual de la Ciudad que simboliza la corona española en su águila negra por otra que incluya al cóndor como emblema de la libertad americana.

En contraposición a la mirada evolucionista que presupone intereses particulares progresivamente complejos según las edades, los proyectos que presentan tanto los niños de la escuela primaria como los jóvenes/adolescentes trascienden las demandas específicas adjudicadas en forma externa por el mundo adulto. Por el contrario, en su mayoría los proyectos expresan medidas prácticas que materializan los principios de la modernidad, es decir, que incluyen el horizonte de la justicia, la igualdad y la solidaridad en una sociedad que se percibe fragmentada.

La apropiación de las ideas rectoras de la ideología de la modernidad, en el contexto de la construcción histórica del papel estatal en una sociedad segmentada a la que hicimos referencia, produce una intensa polémica acerca de lo que corresponde que sea concebido como bien común y, por ende, valioso. Ella se plasma especialmente en el debate en el interior del recinto parlamentario. En este, los jóvenes deben sopesar y discutir con fundamentos las iniciativas propias y ajenas, poniendo en juego capacidades retóricas y argumentativas a fin de sostener y convencer a los otros estudiantes-legisladores.

La concentración de iniciativas en los temas vinculados a la reparación de las condiciones materiales de vida, visualizadas como impedimento al ejercicio pleno de los derechos, es la que señala cuán imbricados resultan los proyectos de niños y jóvenes en la historicidad de la construcción de la intervención pública. El interés general o bien común abarca, por tanto, no solo los aspectos regulativos que le

corresponde aplicar al Estado sobre el cuerpo social (típicos de la concepción liberal), sino en igual modo las medidas de justicia distributiva que permiten la participación ciudadana a través de la provisión de bienes materiales y simbólicos.

El carácter abierto y polémico de cada sesión señala un derrotero que no puede ser ensayado ni previsto con anterioridad. En cada secuencia de debate resultan implicados los criterios de pertinencia (¿qué nos corresponde hacer?) y de jerarquía o prioridad de las iniciativas (¿qué debemos o podemos hacer?), lo que promueve el viraje del legislador desde aquel rol de vocero y redactor de intereses y demandas a este de corresponsable de la actividad estatal.¹² En esta instancia el registro etnográfico los muestra compenetrados con la tarea de evaluar los motivos de cada decisión en el marco de la totalidad de proposiciones. Bajo el sustrato de una jerarquía implícita de prioridades, en la que se reactualiza la acepción del bien público como reparación por parte del Estado, los proyectos relativos a temáticas pedagógicas, o los que de modo genérico hemos denominado político-ideológicos, resultan poco atractivos para el grueso de los alumnos-parlamentarios.

Tal es el caso de una de las sesiones en que una escuela presenta un proyecto (entre otros siete) que pide la incorporación de la materia Informática en la currícula de nivel secundario. Los argumentos que lo sostienen aluden al derecho a una educación de calidad e igual para todos, fundada en que la actualización en este sentido está en “la base de una nueva ciudadanía”. No obstante, la implicancia pedagógica de la iniciativa obtiene el voto negativo de los presentes. Los oradores que deniegan su aprobación siguen la línea de razonamiento

12 Es importante destacar que ese es el cometido de lo que aparece como un entrenamiento cuyo objetivo se expresa en la consigna “legisladores por un día”, con el que se promociona el programa en las escuelas.

según la cual la alimentación y la seguridad son anteriores a solicitar recursos para la computación, alegando que, si “no hay presupuesto para docentes, incorporar una materia como esta aumentaría aún más el gasto”. Consecuentes con el juicio, aprueban con un debate expedito la moción que tiene por objeto la implementación de comedores escolares obligatorios en barrios carenciados de la Ciudad, aun cuando esta propuesta también comprometería el presupuesto estatal. Esta preocupación se impone por la abrumadora evidencia del deterioro socioeconómico de la población y permite interpretar que la noción de bien público opera en un doble registro simbólico. Por una parte, expresa la solidaridad y responsabilidad que las nuevas generaciones manifiestan hacia quienes están excluidos del modelo vigente. Por otra, resta importancia (o considera ajeno) a las propuestas que algunos jóvenes impulsan sobre problemáticas y soluciones referidas al contexto pedagógico escolar, al concebirlas como acotadas y específicas.

Efectivamente, al calor de estos debates podemos volver a la pregunta que interroga acerca de la particularidad de lo que es el bien común para niños y jóvenes y el porqué de la no consideración de la vida escolar como una responsabilidad propia al momento de decidir por todos y para todos.

El debate sobre la acción política de los jóvenes: temas convocantes y representatividad

a) Los temas y el campo de acción

En el espacio escolar, el protagonismo político de los jóvenes/adolescentes encuentra su lugar “natural” en los centros de estudiantes. Si bien estos no son entidades homogéneas

(dada su diversidad relativa a las tradiciones que los configuran), las discusiones y preocupaciones que se dan dentro de estos suponen el derecho a la organización autónoma (o relativamente autónoma) del estudiantado.¹³

Como organizaciones institucionalizadas, los centros han tenido una lenta recuperación luego de la restitución de la democracia en la Argentina, aunque nuestra investigación documenta la revitalización y el incremento de la movilización estudiantil en los últimos años, después de los sucesos del 2005 mencionados con anterioridad. El popularmente llamado “efecto Cromañón” constituye un parteaguas en la visibilidad social del sector estudiantil. Este hecho implicó una grieta en el orden institucional en el que se desarrollaba la educación secundaria, que se manifestó en la fugaz suspensión de las jerarquías, la apropiación del espacio por parte de los estudiantes, la subversión del tiempo dedicado a la enseñanza curricular y en particular al protagonismo que adquirieron los jóvenes al demandar de modo directo por sus derechos. Si bien las peticiones giraron en torno a la seguridad y al mantenimiento de los edificios escolares, ello no agotó la movilización que trascendió esta circunstancia, al exigirle al Estado el compromiso con la educación pública. Las formas de protesta franquearon los métodos pacíficos habituales y exhibieron medidas más acentuadas, como cortes de calles, toma de edificios escolares, abrazos a las escuelas, entre otros métodos de lucha.¹⁴ Estos sucesos

13 En la Argentina, los centros de estudiantes como forma de organización de segundo grado de los alumnos secundarios son tributarios de una tradición asociativa protagonizada por estudiantes universitarios desde mediados del siglo XIX. En los comienzos del siglo pasado, los alumnos asistentes a colegios nacionales fueron los primeros en desplegar este modo de organización, experiencia que se multiplicaría en otras modalidades del nivel medio público a partir de la reforma universitaria de 1918.

14 La reconstrucción a través de medios gráficos nos permite precisar que el conflicto se de-

activaron el desarrollo cotidiano de las organizaciones estudiantiles y tiñeron de conflicto las interpretaciones de jóvenes y adultos tanto en relación con el papel de la dirección de los colegios como del mismo movimiento estudiantil. En el interior de este, las posiciones se dividieron entre los grupos “combativos” y aquellos que juzgaban excesivo el tono de la protesta y el contenido de las propuestas. Puede decirse sin temor a dudas que durante ese período los jóvenes fueron protagonistas de la defensa de lo político, ya que su movilización y demandas desbordaron las reivindicaciones contingentes para orientarse hacia la defensa del bien público.

Recobrada la dinámica normal de las instituciones y centros, el registro etnográfico recupera los obstáculos y limitaciones que los estudiantes atribuyen a sus organizaciones para convertirse en un sector representativo del estudiantado y genuinamente reconocido por los adultos como parte de “la comunidad escolar”. Como adelantamos, estas dificultades se encuentran en sintonía con el descrédito de la actividad política general instalada en el sentido común ciudadano, que exige a sus dirigentes y militantes la búsqueda permanente de respuestas para enfrentar el menoscabo de la actividad. En el caso de los jóvenes, esta conflictiva construcción discurre a través de la insatisfacción que en muchos de ellos provocan las formas de participación y los mecanismos de representatividad.

A fin de precisar el análisis, es posible señalar un arco de posiciones diversas respecto a la actividad, los contenidos y la orientación que corresponde dar a los centros de estudiantes, los que encuentran su particularidad más notoria en el

sató antes de iniciarse el ciclo lectivo, en febrero de 2005, y alcanzó su máxima expresión a finales del mes de mayo del mismo año. Si bien los sucesos se desarrollaron en su mayoría en la Ciudad de Buenos Aires, su posición estratégica de “doble jurisdicción” —Capital de la Nación y Ciudad Autónoma— implica una mayor visibilidad de sus asuntos en el ámbito nacional.

legado de tradiciones u orientaciones político-pedagógicas que se han desarrollado en este campo y con las cuales los estudiantes se identifican. La presencia de tales tradiciones en el accionar estudiantil resulta también variable según el grado en que son reconocidas e incorporadas a la historia institucional, de la cual devienen distinciones y marcas a través de las cuales se identifican. Siguiendo las categorías locales, es posible trazar ciertos derroteros en el accionar político de los centros según pertenezcan a la órbita de las universidades nacionales (“somos del Pellegrini”); a escuelas públicas que congregan los tres niveles de enseñanza (“los del Normal”) —instituciones ambas reconocidas por su prestigio y por las prácticas políticas de sus estudiantes—; o bien, a establecimientos comunes en los que se disuelve la historicidad del movimiento estudiantil y de la institución, y en los cuales los proyectos político-gremiales resultan sujetos a los vaivenes de la orientación que le imprimen las autoridades escolares en la escala local.

En la vida interna de los centros de estudiantes, la investigación registra en la actualidad la preocupación compartida entre dirigentes, militantes y simpatizantes acerca de las formas más adecuadas —genuinas— para sostener y reavivar la acción política manteniendo el protagonismo del sector. En este punto, las controversias acerca de los intereses que los centros deben encauzar se organizan según una construcción simbólica que delimita el “adentro” y el “afuera” del ámbito escolar, lo que configura en su oscilación la legitimidad y la politicidad que puede atribuirse a tales preocupaciones. Aunque esta controversia puede marcar una tensión entre diferentes posiciones, el trasfondo compartido de las discusiones se apoya en la idea de preservar y profundizar la democracia en términos generales.

En un foro virtual gestado entre estudiantes de una escuela dependiente de la Universidad de Buenos Aires, argumentos

ríspidos entre participantes polemizan acerca de la jerarquía de las acciones a encauzar y comprometen en tales razonamientos el alcance de lo político que los jóvenes pueden adjudicarse en forma legítima. Una secuencia del debate incluye las siguientes participaciones:

Estudiante 1 (dirigente estudiantil):

No, primero democratizamos adentro, y después vemos qué hacemos afuera, primero los baños, y después vemos si nos cogen con el presupuesto, primero un bar más limpio, y después vemos si hay desaparecidos en democracia.

Estudiante 2 (dirigente estudiantil):

La diferenciación entre el adentro y el afuera es ridícula, y [pienso] que no se pueden aislar las esferas. Aunque no lo creas, para tener un buen bar también hace falta ir a una marcha por otras cosas. [Estoy] contra esa distinción absurda del adentro y el afuera, contra esa boludez de privilegiar el adentro, y contra eso de separar "lo político" de lo "no político", cuando no ir a una marcha es tan político como ir.

Entre los dirigentes estudiantiles que privilegian las temáticas relacionadas con "el adentro", el centro debería orientarse hacia las actividades deportivas, artísticas y lúdicas (recreativas) o bien, hacia iniciativas comprometidas con la preservación e higiene del edificio y la ampliación de servicios sin fines de lucro, tales como jornadas culturales, biblioteca, fotocopidora y bar. Estas acciones buscan afirmar los lazos de sociabilidad entre los jóvenes a partir del

compromiso entre pares y rechazar el calificativo de políticas en sentido amplio, por la asociación que perciben entre este término y la militancia partidaria.

Quienes postulan una posición antagónica visualizan la perspectiva recreativa como la concepción de “un club” con la consecuente postergación de lo político. En su razonamiento, el centro de estudiantes debe ser un espacio “combativo”, delimitado por categorías tales como “lucha”, “poner el cuerpo”, “objetivos” (en tanto plataformas o programas), y abocado a formas de acción centradas en las “tomas”, las “marchas” y los “cortes de calle”. Las principales demandas que enarbolan se refieren a la política educativa que afirma garantizar la igualdad de oportunidades y reclaman un incremento significativo del presupuesto, que es correlativo con la potestad de “hacer valer los derechos”.¹⁵

La demanda de una educación que encarne los valores de la Ley 1420, es decir, “laica, gratuita y al servicio del pueblo”, muestra a los estudiantes “combativos” abrevando en el mito fundador del sistema educativo argentino. En esta misma línea, reclaman “orientaciones libres e irrestrictas” para la escuela secundaria acordes con una concepción universal de la escuela pública, y elaboran razonamientos antagónicos a la reforma del sistema educativo nacional, tanto sea la sancionada en 1993 como la aprobada en 2006. Ambas leyes son concebidas por este sector como “privatistas”, es decir, orientadas a promover las relaciones de mercantilización en detrimento de la protección estatal de la “igualdad de oportunidades”,¹⁶ motivo por el cual es legítimo asimismo confrontar con las empresas educativas y la Iglesia católica

15 En el tópico incluyen inversión en infraestructura escolar; ampliación de los programas de becas y viandas; mayor cobertura para los estudiantes respecto al transporte público; oposición frente a la disminución de números de cursos, entre otros.

16 Se trata de la Ley Federal de Educación, sancionada durante el gobierno del presidente Menem, y de la Ley Nacional de Educación, aprobada a fines de 2006 como contrarreforma de la primera.

como actor principal del sector de la educación privada en la Argentina. Por el contrario, las demandas de los docentes, a quienes visualizan como “trabajadores de la educación”, ameritan trascender la frontera sectorial de las peticiones estudiantiles, para invocar la “defensa [común] de la educación pública” en tanto derecho ciudadano.

Para este grupo, el tema de la “memoria” surge como un interés recurrente que enmarca la defensa de la democracia, la que exige de nuevo avanzar más allá de la propuesta estatal vigente —a la que acusan de despolitizar los derechos humanos circunscribiéndolos al derecho a la vida— ligando las reivindicaciones actuales con el proyecto sociopolítico sostenido treinta años atrás por un sector de la juventud.¹⁷

Particularmente en establecimientos con tradición de compromiso social, las propuestas del centro avanzan en la dirección de profundizar la autonomía de la organización reclamando a los directivos el “control” en el reparto de las viandas y las becas que reciben los estudiantes, y la suspensión de la “seguridad privada en las escuelas”, personal que es acusado de obstaculizar las acciones colectivas propositivas de los jóvenes.

En una posición intermedia del espectro antes esbozado, los simpatizantes de centros de estudiantes de escuelas públicas, embarcados en la confrontación recurrente con directivos para garantizar la existencia de la entidad gremial y la orientación que corresponde darle, proponen un “equilibrio entre el adentro y el afuera”.

La preocupación por los “asuntos estudiantiles” resulta válida tanto como la de los “asuntos externos”, siempre y cuando la balanza no se incline en detrimento de uno de los extremos. Garantizar una adecuación a lo específicamente

17 Esta preocupación es subsidiaria de la historia política de nuestro país y su idea de justicia remite a una experiencia inédita en la Argentina como fue el juicio a la Junta Militar.

escolar resulta crucial en aquella confrontación, motivo por el cual la frustración de tales expectativas —en especial, de aquellas acciones que involucran el “adentro” escolar— es origen de duras críticas hacia el centro de estudiantes, como puede leerse en el siguiente comentario extraído de una entrevista con una joven, ex militante del centro.

Desde principio de año están diciendo que van a hacer una jornada de limpieza, nunca vi ni un cartel que diga nada sobre la jornada de limpieza. Entonces son cosas que vos decís no funcionan... Para que un CE funcione equilibradamente tiene que haber tanto de lo interno como de lo externo para equilibrar las dos cosas... porque nosotros en definitiva somos el Liceo [número de la escuela] y tenemos que sustentar lo que tenemos, cuidar lo que tenemos y hacer que los chicos que capaz no tienen idea de lo que pasa en el mundo se enteren y ese estilo de cosas, que este año la verdad no están haciendo nada.

Esta perspectiva es coherente con la lógica de sentido común que define lo que es pertinente según las edades de la vida, y resulta desfasado para la etapa adolescente que se transita demostrar desmedido interés por asuntos extraños a la experiencia vital. Así, si bien las cuestiones del “afuera” deben ser conocidas y tenidas en cuenta, el ámbito de competencia de los jóvenes es circunscrito por un “adentro” específicamente escolar.¹⁸ En ausencia de prácticas estudiantiles arraigadas en la institución, y obligados a legitimar las acciones frente a una autoridad reacia a otorgar

18 Algunos de los dirigentes reconocen que planteos como “fuera yanquis de Irak” no tienen nada que ver con ellos y que la gran mayoría “no los entiende”, por ello propone retomar las demandas de los “alumnos” para contar con su apoyo.

credibilidad, quienes aspiran a dirigir estos centros se ven compelidos a recuperar y recrear una —también esquiva— identificación con los intereses genéricos del “estudiantado” que procure eliminar toda referencia partidaria en la política.

Esta evitación es en efecto la que conduce a un sector del estudiantado a considerar “sospechosa” cualquier petición o confrontación con el Estado, pues esta sería una actividad de los partidos políticos. Así, mientras sus compañeros militantes sostienen la necesidad de efectuar reclamos por las condiciones edilicias y la provisión de recursos, estos proponen como medida práctica autogestionar los fondos en colaboración con las autoridades y organizar una actividad estudiantil que sustituya la indiferencia gubernamental.

De un modo análogo, no resultan homogéneos los lazos que unen a los estudiantes con sus pares comprometidos de los años setenta. Entanto, para los que se autocalifican de “militantes”, el término mismo de “estudiante” traza una continuidad generacional con aquellos; para otros, resulta prioritario reconocer formas alternativas y también válidas de serlo.

La reconstrucción de esta línea de pensamiento en el interior de los centros de estudiantes en proceso de formación impide hacer un juicio homogeneizante respecto a la posición que las jóvenes generaciones tendrían en torno a la tensión de lo político/la política. En el caso que estamos analizando, la legitimidad del accionar estudiantil depende en efecto de su capacidad para neutralizar y rechazar la política entendida como la organización institucionalmente prevista de los intereses antagónicos en la sociedad, en pos de fundamentarse en un genérico interés estudiantil orientado hacia la intimidad —recreativa o administrativa— de la institución escolar.

b) Las formas de organización y su legitimidad

Los centros de estudiantes se organizan a través de estatutos que siguen las disposiciones legales vigentes en las jurisdicciones. Si bien son redactados por los estudiantes, que cuentan para ello con cierto margen en la definición de la organización deseable, la mayoría de las veces adoptan la forma de la democracia representativa sugerida por la normativa, en analogía a las instituciones del Estado.¹⁹ Aunque existen variaciones estatutarias, en líneas generales el reglamento dispone que todos los estudiantes regulares, a modo de pueblo soberano, confían el poder de decisión sobre los asuntos comunes a otros estudiantes designados a través del voto anual. Los candidatos deben conformar o participar de agrupaciones estudiantiles y presentar programas, tal como en las campañas políticas. Al mismo tiempo, prevé dos categorías de representantes con voz y voto: los integrantes del comité organizador y los delegados por curso, quienes asumen el compromiso de reunirse todas las semanas en asambleas ordinarias con el objetivo de deliberar acerca de las inquietudes y necesidades de los estudiantes.

A pesar de contar con este respaldo normativo, fruto del esfuerzo posdictatorial por ampliar los márgenes de participación democrática, nuestra investigación documenta la

19 En el caso de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 4900/05), el modelo de estatuto establece la Asamblea de Representantes (compuesta por los delegados de cada curso) como órgano deliberativo, y la Comisión Directiva (presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y vocales), que debe ser propuesta en listas y acreditada mediante elecciones por voto secreto no obligatorio. Asimismo, incluye el cargo de "Consejero Docente" con fines consultivos respecto a la normativa vigente y al quehacer institucional cuando le es solicitado por la Asamblea. En la Ciudad de Buenos Aires, la regulación de los centros de estudiantes secundarios busca garantizar el derecho de asociación civil avalado por la Constitución nacional de 1994.

existencia de una frustración reiterada a la hora de garantizar los cargos electivos, principalmente en relación con la convocatoria y la permanencia de los estudiantes. Tratar de comprender la problemática implicada tras opiniones según las cuales “el estatuto no alcanza” para legitimar las acciones colectivas de los estudiantes, esgrimida por muchos jóvenes, conduce nuestra investigación hacia interrogantes que enlazan la especificidad de la problemática del protagonismo juvenil con el debate social más amplio acerca de la capacidad de las formas políticas para encauzar la voluntad general. Se trata, en síntesis, de los esfuerzos —en sí mismos, imposibles— de superar el efecto de distancia, de diferenciación y de opacidad entre representante y representado, que subyacen a la teoría y la práctica liberal del voto y la representación. Boaventura de Sousa Santos destaca el carácter paradójico de esta pretensión al recuperar la afirmación de Kant de que “la representatividad de los representantes es tanto mayor cuanto menor sea su número y cuanto mayor sea el número de los representados... Por la propia naturaleza de esta teoría... El interés general no puede coincidir, casi por definición, con el interés de todos”.²⁰

La preocupación por la forma que debe asumir el protagonismo estudiantil y, concomitantemente, por la legitimidad de las decisiones que se adoptan a título del grupo es motivo de recurrente discusión, lo que da lugar a posiciones heterogéneas que discrepan de manera polarizada. Mientras para algunos la democracia representativa implica la concentración de poder en manos de unos pocos, la democracia directa favorece el incremento de la participación. En esta perspectiva, la horizontalidad de las relaciones significa un avance de la igualdad e inclusión expresada en el derecho a la

20 Santos recupera aquí el artículo 1º del Proyecto de Paz Perpetua de 1795, de Kant.

palabra (“todos podemos hablar”). Para otros, por el contrario, el ejercicio de la democracia directa es entendido como una carencia de organización (“partimos de la nada”) que oculta bajo su amplitud la voluntad de aquellos estudiantes que tienen capacidad de protagonismo sobre el trasfondo de una escasa intervención del colectivo estudiantil. Desde esta posición, la creación de mecanismos representativos ofrece un momento de decisión a aquellos que permanecen en silencio, cuanto menos en la instancia de elegir sus delegados y representantes gremiales.

Las situaciones en que las autoridades escolares obstaculizan la conformación de los centros o las acciones programadas por estos ofrecen una instancia privilegiada para analizar el atolladero en que se encuentran las propuestas por conformar mecanismos de participación amplios y consensuados. En ellas, los dirigentes electos son acusados en forma recurrente de “no hacer nada”, lo que produce una permanente desertión de dirigentes y delegados. Quienes permanecen como grupo activo con el propósito de impulsar el centro se ven compelidos a prescindir de los mecanismos formales de organización (de hacerlo, deberían convocar a elecciones); es decir, se imponen formas de “participación directa” igualmente carentes de legitimidad, desde la perspectiva del estudiantado restante. Si las formas de democracia directa se basan en la ilusión de la total participación del conjunto de los estudiantes (un estudiante = un voto), el esfuerzo de los comprometidos no tiene destino. En un círculo vicioso, se ven conducidos a la búsqueda de mecanismos que efectivicen la plena “transparencia” (difundir actividades, recolectar firmas que apoyen las decisiones, realizar asambleas extraordinarias, establecer modalidades de consulta, etc.) entre los intereses de los militantes y quienes no los son, y a enfrentar nuevas discusiones sobre posibles estrategias.

A su vez, la ausencia de agrupaciones que se postulen para las elecciones puede dar motivo a la disolución de la organización estudiantil o ser objeto de intervención de las autoridades, quienes, desde sus espacios, motorizarán la formación de agrupaciones orgánicas afines a sus intereses.

En sus formas de expresión cotidiana, el dilema se vuelve irresoluble. Como señala Santos (1985) para la problemática política contemporánea, el alter ego del espontaneísmo y la autenticidad con la que se perciben los intereses particulares es la apatía y la desmovilización política. Lo que se sustrae en la polémica es precisamente el carácter construido —no transparente—, a través del disenso, de la voluntad general.

c) El debate interno sobre criterios de participación: las edades, la retórica, los liderazgos

En el espacio escolar, la utilización de las categorías genéricas “estudiantes” y “compañeros” resulta recurrente, sea como parte de las exhortaciones que se dirigen entre sí los estudiantes, apelando a la construcción de una homogeneidad de intereses y preocupaciones que borra las diferencias etarias e ideológicas, sea para diferenciarse de quienes ubican como “adultos” y “autoridades”. La dinámica política estudiantil no es, sin embargo, monocroma, aunque la preocupación por desdibujar o rechazar, según el caso, las afinidades partidarias y el desempeño protagónico que muchos estudiantes ostentan por experiencias políticas iniciales en tales ámbitos ejerce un efecto de censura orientado a rescatar —en forma idealizada— una voz y un interés auténticos, por no contaminados, del grupo de pertenencia. Soterrados en estas preocupaciones explícitas, es posible rastrear otros criterios internos que orientan la participación, los que establecen una distancia entre el “recién llegado” y aquel que lleva un período más prolongado en el centro

(“vos porque venís hace unos meses, pero yo que vengo desde el año pasado”), frente a la cual se dirime la credibilidad y la eficacia de lo dicho.

Si bien los estudiantes más jóvenes, los “novatos”, constituyen una masa crítica a la cual convocar y movilizar en los períodos de intensa actividad política —convocatorias, campañas electorales, marchas y movilizaciones— cuyas afinidades disputarán los “dirigentes-militantes”, el destino predominante de su participación en las actividades de índole política es mantenerse (o ser mantenidos) en el silencio.

El derecho a la palabra y su eficacia simbólica, como elementos constitutivos de la acción política, son valorados y recreados en los términos de la problemática estudiantil, y sobre su consideración los estudiantes se autorizan o inhiben la expresión de opiniones. El registro etnográfico reconstruye a los jóvenes de los primeros años intentando infructuosamente ser escuchados en una reunión (“sería bueno que todos pudiéramos hablar”), o ser objeto de desestimación mediante miradas, muecas y gestos cómplices, situación que termina por inhibirlos (“¿viste la boludez que dijo?”). El temor que les infunde “quedar mal” ante la mirada de quienes conocen mejor las reglas del juego, correlativo a los intentos de jerarquizar la participación, puede no obstante ser puesto en cuestión por los “recién llegados”, quienes retoman la categoría “compañeros” para reivindicar su condición de par y copartícipes de la construcción de un espacio común.

En el otro extremo de las competencias discursivas, la imposición a través del tono de voz y la elocuencia oratoria, propios de los más grandes, garantiza un turno en el debate y la posibilidad de ser escuchado, siempre que se evite el riesgo de emular la seducción del discurso político. De allí que, aunque paradójico, un desempeño exitoso del protagonismo estudiantil puede ser objeto de crítica, al desequilibrar lo que

se considera los rendimientos discursivos normales entre los estudiantes. Recuperando en este campo la paradoja que hemos expuesto en los acápitos anteriores, la eficacia de la palabra como constructora del sentido del mundo puede acabar destruyendo la búsqueda “autenticidad” del mundo estudiantil.

Conclusión: el sentido de la política para las nuevas generaciones y el mundo escolar como ámbito de discusión

Señalamos, en la introducción, que nuestro interés por documentar el protagonismo político de las nuevas generaciones reconoce una preocupación de más amplio espectro relativa a la eventual democratización de la escuela, como la comunidad genuina de pertenencia de los estudiantes. Fundamentándose en la reflexión académica contemporánea acerca de lo político —entendida como el campo de construcción de la vida en común (la comunidad y su regulación)—, es posible interrogarse por qué la escuela como “ámbito de la vida en común” de estos sujetos no puede ser pensada en su construcción y regulación con la participación progresiva de estos últimos. Debemos recalcar que ensayar el horizonte teórico que abren estas preguntas no implica en ningún sentido negar la necesidad de la protección adulta responsable que tienen las nuevas generaciones; ni en modo alguno proponer la autonomía política de este sujeto. Se trata de deconstruir una franja de indeterminada dependencia, sustituyéndola por una —también por el momento teórica— transicionalidad capaz de distinguir los niveles crecientes de agencia que van alcanzando en sus apropiaciones del mundo social.

En tal sentido, la profundización del registro etnográfico en lo que se refiere a las capacidades propositivas de los

jóvenes y a los debates complejos que esgrimen en relación con el bien público y la legitimidad de las formas políticas para canalizar su realización no hizo sino ampliar especularmente el interrogante acerca de los motivos por los cuales aquellas energías no encuentran en la institución escolar su continente propicio. De modo complementario, en qué medida las prácticas institucionalizadas para la expresión de los intereses políticos de los jóvenes que hemos documentado resultan orientadas en dirección a aquella posibilidad.

En sus versiones más progresistas, las disposiciones acerca del gobierno escolar reservan este a la comunidad de directivos, docentes y padres o apoderados, y excluyen a los alumnos en función de su minoridad, según el razonamiento jurídico al que hemos hecho referencia. La participación prevista para estos últimos en el ámbito escolar se canaliza a través de los centros de estudiantes y en los consejos de convivencia. Como documentamos en el punto anterior, los centros resultan compelidos a fundamentarse ya sea en los intereses genéricos y, por tanto, sectoriales, de los “estudiantes” —esto es, a devenir ni más ni menos en agrupación gremial—, ya sea a proyectarse en un —igualmente genérico— afuera, confluyendo con la demanda social y política mayor. En la perspectiva que pretende encauzar las acciones hacia el adentro de la vida escolar, las posiciones gremialistas descalificadas por los más politizados como de entretenimientos o de actividades culturales consiguen plasmarse con dificultad, del mismo modo que tampoco es masiva la aceptación del discurso político que expresan las corrientes que dirigen los centros. A lo largo de esta oscilación, las tensiones entre lo político estudiantil y la política estudiantil (asociada a los partidos y las tradiciones combativas) pueden leerse entonces como expresiones de la imposibilidad de encontrar destino en la institución escolar, entendida como una comunidad heterogénea y plural frente a la cual asumir responsabilidades

progresivas en su construcción. Esta deviene o bien en lugar del antagonismo o alianza entre “posiciones” (directivos, padres, estudiantes), o bien en un espacio indiferenciado de la totalidad social, sin especificidad alguna para reclamar para sí y para sus sujetos constituyentes.

Resituar lo que es propio de esta comunidad resulta un eslabón imprescindible para encontrar soluciones transitorias a la paradoja del protagonismo estudiantil que enlaza la representación, la decisión y la autenticidad, siempre a riesgo de fundirse en la apatía política mayor, de la cual las nuevas generaciones no son responsables.

Por otra parte, la riqueza de los temas y debates que los estudiantes se permiten desarrollar en la Legislatura, correlativa a los múltiples ámbitos en los que la sociedad contemporánea involucra la construcción del bien común, contrasta con aquellos que son permitidos o formulados como objeto de debate en los centros escolares y los consejos de convivencia.²¹

Sin embargo, señalamos que la dinámica del debate parlamentario produce un efecto paradójico en lo que se refiere a nuestra interrogante. Al ubicarlos, siquiera como simulacro, en la responsabilidad de decidir y legislar para todos y por todos, tiende a difuminar los intereses relativos al ámbito escolar por considerarlos demasiado puntuales o específicos, frente a las concepciones dominantes del bien común como reparación de daños o inequidades sociales. Más aún, si bien la Legislatura es escenario del potencial de este sujeto para preocuparse por el espacio público, la autoría de los proyectos que resultan de interés para los legisladores será omitida bajo el supuesto de que estos constituyen “ensayos para la civilidad futura” y no

21 Los alumnos no encuentran en los consejos de convivencia un espacio para canalizar sus propuestas, ya que, en sus términos, se pasan todo el año discutiendo los problemas de sanciones disciplinarias puntuales y de vestimenta de los alumnos.

expresiones auténticas de participación ciudadana.

Recuperar la concepción de la escuela como espacio público²² supone el doble desafío de conceptualizarla también como espacio político, retomando el sentido productivo del poder que fuese eclipsado por la acepción de control y dominación, la que a su vez ameritaba la protección de la infancia hasta su “mayoría de edad”. Si aquel sentido remite a la capacidad de lo político para reformular en forma racional las condiciones de la convivencia, hemos documentado las posibilidades e intereses progresivos que las nuevas generaciones expresan en torno a su construcción.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (1973). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. Consignas. Amorrortu.

Batallán, G. (2007). Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Paidós.

Batallán, G. y Campanini, S. (2005). Infancia, juventud y política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa. I Congreso Latinoamericano del ALA. Rosario, Argentina.

Batallán, G., Campanini, S., Padawer, A., Prudent, E. *et al.*, (2005). Estudiantes, legisladores, piqueteros y chicos del pueblo. Discusiones sobre la infancia y juventud en prácticas recientes de democracia directa y representativa. I Congreso Latinoamericano de Antropología-ALA., Rosario, Argentina.

22 En otro trabajo hemos argumentado que esta posibilidad es función de la triple connotación que contiene la escuela en tanto comporta: a) la obligatoriedad del Estado en la distribución igualitaria de la educación como un bien social; b) la constitución de un ámbito no doméstico para el desarrollo progresivo de los vínculos sociales entre adultos y jóvenes (conformándolos en un semipúblico); y, concatenado a lo anterior, c) el reconocimiento de la particularidad de la institución educacional como coparticipada entre madres/padres/tutores (en tanto usuarios indirectos) y el Estado (Batallán y Campanini, 2005).

- Batallán, G. y Varas, R. (2002). Regalones, maldadosos e hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños de cuatro años que viven en la pobreza urbana. Mineduc, PIIE y LOM.
- Bourdieu, P. (2000). La "juventud" es solo una palabra. Cuestiones de sociología. Istmo.
- Feixa, C. (1998). De jóvenes, bandas y tribus. Ariel.
- Fraser, N. (1992). Rethinking the Public Sphere: A contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. Habermas and the Public Sphere. MIT Press.
- Habermas, J. (1986). Historia y crítica de la opinión pública. Gilli.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia. Siglo XXI.
- Lesko, N. (1992). Sujetos de la ciencia: el concepto de los adolescentes como el "otro" en la investigación etnográfica. Rueda y Campos (coords.), Investigación etnográfica en educación. UNAM.
- Martín Barbero, J. (1998): Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. Cubides, J., Laverde, M. C. y Valderrama, C. (eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del Hombre.
- Mouffe, Ch. (1999). El retorno de lo político. Paidós.
- Padawer, A. (2004). Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo. *Kairós: Revista de Temas Sociales*, año 8, núm. 14.
- Reguillo Cruz, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Norma.
- Rosanvallón, P. (2002). Por una historia conceptual de lo político. Fondo de Cultura Económica.
- Somers, M. (1996, 1997). ¿Qué hay de político o de cultural en la cultura política y en la esfera pública? Hacia una sociología histórica de la formación de conceptos. *Revista Zona Abierta*, núm. 77/78. Pablo Iglesias.
- Santos, B. de S. (1998). De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad. Siglo del Hombre y Universidad de los Andes.

Textos normativos

Resolución 151/98 de la Legislatura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Resolución 4900/05. La Plata, 15 de septiembre de 2005. Anexo: Modelo de Estatuto para Centros de Estudiantes de la Provincia de Buenos Aires.

Parte III
La participación política de niños y jóvenes en el espacio escolar

Capítulo 3

Participación y democratización en la escuela primaria

Apertura y limitaciones¹

Lucía Rodríguez Bustamante

Introducción

Los niños no son considerados como miembros sociales en una situación plena y regular. Son mirados como candidatos, son colocados en la lista de los que esperan.

Dewey, J. (1978: 64).

El presente artículo profundiza sobre la participación en la escuela, y las apropiaciones que docentes y niños/as hacen de ella en la puesta en práctica de un Consejo de Grado que funciona hace diez años en una institución estatal primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.² Mediante un

1 Este artículo es una versión revisada del publicado previamente en la revista Runa, núm. 41, mayo-septiembre de 2020.

2 El material que se analiza a lo largo del artículo es producto del trabajo de campo realizado entre septiembre de 2016 y diciembre de 2017, y está compuesto por registros de interacción y charlas informales mantenidas con los sujetos durante este período.

enfoque histórico etnográfico, se busca comprender y documentar los sentidos que los protagonistas les dan a sus prácticas, los debates y confrontaciones en torno a estas, a la vez que se reconstruyen las lógicas de los procesos histórico-sociales en las que se insertan como vía de explicación de su permanencia y/o quiebres (Batallán, 1998; Achilli, 2005; Rockwell, 2009).

El espacio escolar, por tradición, ha sido concebido como políticamente neutral, característica vinculada con los supuestos en torno a los sujetos que lo constituyen: niños/as y maestros/as. Esto contribuye a reconocer su particularidad como institución, en la que, además de confluir (en forma conflictiva) el Estado y la sociedad civil (docentes y familias) (Ezpeleta y Rockwell, 1983), centra su razón de ser en los/as niños/as, los/as que paradójicamente, por su estatus de menores, son el sujeto excluido de la participación (Batallán, 2011). Al asumir el desafío de reconstruir los modos en que los/as niños/as habitan de manera activa el espacio escolar, la investigación recupera los aportes de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens, y en especial la reflexión en torno al concepto de “agencia” como categoría analítica, entendida como la “capacidad de actuar de otra manera” (1982, p. 10). El enfoque, que hace base en el estudio de procesos de la cotidianidad de la vida social, resulta sumamente pertinente para el análisis de prácticas invisibilizadas como son las diversas acciones que los/as niños/as despliegan en pos de la organización de la institución escolar (Rockwell, 2009). El registro documental de sentidos y prácticas en el campo se desarrolla considerando que los interlocutores con quienes se trabaja son “intérpretes polémicos” de su propia realidad (Batallán y García, 1992). Asentados en esta premisa, el desarrollo de un abordaje dialógico habilita la producción de sentidos coconstruidos con los/as sujetos, acción que implica ubicar en el centro de análisis el carácter

performativo del lenguaje (Batallán, 2019). En concordancia con ello, a lo largo del artículo se reconstruirán diversos intercambios y debates entre niños/as y docentes en torno a la justicia, la democracia y la participación en el espacio escolar.

La investigación acerca de los procesos de democratización en las escuelas guarda una larga tradición de estudios sociales (Cigliutti, 1993; Tiramonti, 1993; Dussel, 2005; Batallán y Campanini, 2008; Enrique, 2011; Batallán y Campanini, 2012; Núñez, 2013; Castro, 2018). Lo que resulta principalmente problemático es que, si bien el objetivo de la institución escolar apunta a la formación ciudadana democrática, esta se dirige hacia otro tiempo, otro espacio y otro sujeto. Frente a esta impronta fundante, y a la reactualización de tales sentidos en el presente, encarar el objetivo de formar en ciudadanía es una tarea a la que se le superponen diversas dimensiones y tradiciones que la vuelven problemática e invitan a reflexionar en torno a sus sentidos naturalizados.

La incorporación de la Convención de los Derechos del Niño en la Argentina, y en diversos países del mundo, instituyó un importante cambio al concebir a los/as niños/as y adolescentes como sujetos de derecho. No obstante, se advierte que esta no significó una transformación radical, en especial en lo que se refiere al reconocimiento de su participación (Pupavac, 2001; Barna, 2012; Liebel, 2013). A pesar de que en la normativa esté expresada la importancia de la opinión de los/as niños/as, se presenta una tensión entre la autonomía y la protección infantil, ya que el/la niño/a no es considerado/a el agente moral que determina el alcance de sus derechos (Padawer, *et al.*, 2009; Barna, 2012; Shabel, 2016). En este marco, investigadores retoman esta tensión y critican las posibilidades que los espacios de participación organizados en el ámbito educativo y coordinados por docentes puedan llegar a tener (Tiramonti, 1993; Liebel, 2007).

La hipótesis que organiza este artículo supone que a partir

de la noción de participación se manifiesta una tensión entre algo que debe ser aprendido y enseñado pero que, por su falta de ejercicio en la escuela primaria, entra en duda acerca de si debe ser efectivamente practicado. La experiencia de espacios de participación de estudiantes no resulta demasiado extendida en este nivel y no ha logrado una adhesión generalizada del cuerpo docente, a pesar de contar con antecedentes a principios y mediados del siglo XX y escasas experiencias en los años ochenta y noventa.³

Creemos que el supuesto sobre la incapacidad o inadecuación de la participación en la educación primaria remite a sentidos muy arraigados en torno a la política, la infancia y la escuela. Por un lado, la política ha sido considerada una ocupación casi exclusiva de los hombres adultos; por el otro, la infancia se constituyó, para fines del siglo XVII, como una edad diferenciada y opuesta a la adultez (Ariès, 1987). La noción restringida de la política, entendida como aquellos mecanismos de participación formal en las instituciones, excluye a los/as niños/as y genera la imposibilidad de su participación, ya que no cuentan con el estatus de ciudadanos (Adorno, 1973; Batallán y Campanini, 2008). En este proceso, será la escuela la principal institución participante en co-construir la noción de infancia como etapa de preparación para la vida adulta. La política —en su sentido más formal, y debido a su carácter conflictivo— es ubicada por fuera del mundo escolar (Batallán, 2011; Campanini, 2018).

Detenernos a trabajar sobre esta problemática en niños/as que cursan sus estudios primarios no es una tarea sencilla; de

3 Las experiencias de gobiernos escolares o tribunales infantiles iniciadas por maestros como Carlos Vergara y Florencia Fossatti para principios y mediados del siglo XX son antecedentes de estas propuestas; acciones que se vieron interrumpidas desde el Estado por "precipitar la infinidad" (Carli, 1992: 141). Estas propuestas tuvieron cierto resurgimiento a fines de los años ochenta del pasado siglo en formatos como Consejos de Grado o Asambleas, aunque tampoco lograron extenderse de forma masiva (Golzman y López, 1989).

hecho, supone complejizar aún más el planteo. A diferencia del nivel secundario, donde los jóvenes/adolescentes son reconocidos en su mayoría como actores políticos (Enrique, 2011; Núñez, 2013, Campanini, 2018), los/as niños/as que cursan sus estudios primarios resultan, en lo que se refiere al ejercicio político, excluidos (Batallán, 2011). De hecho, la invisibilización de estos sujetos en los estudios etnográficos ha sido muy extendida hasta las décadas de los ochenta y noventa, que es cuando lentamente comienzan a ser entendidos como sujetos en “sí mismos” (Jociles, Franzé y Poveda, 2011). Cabe aclarar que, según lo ha detallado Andrea Szulc (2019), su posterior incorporación como sujetos activos ha generado que en muchas investigaciones se sobredimensionara su accionar, por lo que enfatiza en la necesidad de detenerse en el registro de su acción social situada en la trama de relaciones de poder en cada contexto sociohistórico.

De este modo, nos preguntamos: ¿qué implica la participación de niños/as en una institución estatal bajo responsabilidad adulta como es la escuela, y qué sentidos se ponen en juego cuando ellos/as tienen un lugar central? La puesta en práctica de este espacio nos invita a preguntarnos: ¿quiénes tienen el derecho a participar?, ¿cuáles son las aptitudes que habilitan dicho ejercicio?, ¿qué supone ser una persona educada en ciudadanía? En definitiva, ¿cómo puede pensarse la democratización de una institución que está constituida por menores? Y, retomando a Dewey (1978), ¿cómo tensionar el lugar de los/as niños/as “como candidatos” para verlos como protagonistas en la producción de la vida social cotidiana del espacio escolar y, por tanto, social?

Entre la tradición disciplinaria y la apertura democrática: ¿qué supone abrir la participación en la escuela?

Las corrientes constructivas y su desarrollo pedagógico se han instalado como estrategia de enseñanza y aprendizaje de las distintas disciplinas que atraviesan el espacio escolar en la actualidad. El hecho de incorporar la práctica como modo de aprendizaje resulta parte de muchas de las propuestas que los/as docentes despliegan en el aula. Sin embargo, cuando hablamos de participación en el espacio escolar, numerosos sentidos se presentan superpuestos (Cerletti, 2012). Es así que esta investigación decidió recuperar la experiencia de una escuela que propone un Consejo de Grado como modalidad para abordar la formación ciudadana en términos de un “ejercicio práctico de la convivencia y en la participación grupal activa”, como se detalla en su proyecto institucional. La elección de documentar el Consejo permitía registrar los debates entre niños/as y docentes en torno a la organización del espacio escolar, pero también contar con un ámbito en el que el “tema de la participación” estuviera en debate en forma constante. En el siguiente apartado abordaremos dos situaciones que buscan sumergirse en los debates que niños/as y docentes despliegan en relación con la participación en la escuela.

El debate entre docentes: el perfil del/la consejero/a, un “cargo ejemplar”

En la Escuela N.º 27, los/as consejeros/as de primero a séptimo se reúnen semanalmente.⁴ Juan, el maestro motorizador

4 La escuela cuenta con un grado por año (de primero a séptimo) y se encuentra ubicada en un barrio urbano-residencial de la Ciudad. A ella asisten un total de 170 estudiantes aproximadamente,

del Consejo, y las directoras del establecimiento coordinan el evento; sin embargo, los/as principales protagonistas son los chicos/as.⁵ Unos minutos antes de entrar al Consejo General están en sus aulas, con sus maestras y compañeros/as, probablemente sentados, hablando, escribiendo, leyendo, haciendo lo que se espera de estudiantes de primaria. Pero unos meses atrás, cuando fueron elegidos por votación de sus compañeros/as, estos estudiantes se convirtieron también en los/as consejeros/as de sus grados. Esto supone tareas diferentes a las de otros/as estudiantes: son los responsables de llevar los temas que se tratan en los Consejos de Aula al Consejo General, y de representar y velar por los intereses de los compañeros/as que los eligieron.⁶ Los temas y asuntos que los convocan son variados, pero el recreo y sus juegos, son los más recurrentes. Estas preocupaciones conllevan horas de debate y organización para estos/as consejeros/as-estudiantes.

Para los/as docentes que coordinan el Consejo supone, también, algo novedoso; de hecho, el desarrollo de este espacio implica una constante negociación y reflexión sobre su alcance y su sentido. Como adelantamos, las experiencias de Consejos de Grado o de Asambleas no se encuentran fuertemente instituidas en los espacios educativos lo que produce algunas incomodidades y movimientos en el ejercicio más tradicional de la tarea docente. Como consecuencia, se tensionan y

que provienen de familias de sectores medios y medios bajos.

- 5 Los nombres que aparecen artículo, como los datos de la escuela, son ficticios con el fin de mantener el anonimato de los sujetos con quienes se investiga.
- 6 El Consejo de Grado se divide en dos instancias: por un lado, el Consejo de Aula, que es coordinado por la maestra y donde se ponen en diálogo y debate distintas problemáticas que los/as niños/as presentan. El segundo momento es el Consejo General, con frecuencia es coordinado por Juan y por ambas directoras. Allí, los dos representantes de cada grado —previamente elegidos por votación—tratan y discuten en forma colectiva diversos temas que atañen a la escuela en general.

originan desconciertos que instan a que los docentes deban debatir por el horizonte político de la propuesta.

Durante mi estadía en la escuela pude presenciar el proceso de elección de los consejeros. Según las diversas charlas mantenidas con las maestras y directoras, todos los años, a comienzo del ciclo lectivo, se llevan a cabo las elecciones. La escuela propone que para tal fecha las maestras dediquen algunas clases a trabajar “el perfil del consejero”. Registro en un Consejo el siguiente debate:

La directora, que ese día moderaba el debate, les preguntó a todos/as: “¿Ya fueron eligiendo representantes?; ¿qué dijimos que tienen que ser los consejeros?”. Los/as estudiantes fueron respondiendo consecutivamente: “Ser ejemplo”, “mostrar cumplir las normas”; una niña de segundo grado preguntó al Consejo: “¿Qué quiere decir ‘ser ejemplo?’”. La directora le respondió: “Mostrar que entendés y respetás las normas”. Los/as niños/as siguieron pronunciando características como “ser honesto, generoso”, “solidario”, “poder charlar con los demás”, “ser bueno”, “no hay que pegar, no dar patadas”. La directora iba afirmando a medida que se agregaban características; los/as niños/as continuaron: “No ser falso, no ser mala persona, no decir malas palabras”. La directora interrumpió y les preguntó: “¿qué había dicho Camila (una consejera)?”, a lo que la niña interpelada agregó: “Transmitir y llevar las ideas de acá (en referencia al Consejo General)”. Finalmente, Juan cierra el intercambio: “¿Se acuerdan de que el año pasado algunas señas nos decían que cuando les preguntaban ‘¿de qué hablaron?, muchos respondían ‘No sé, de nada’, y es importante que digan qué es lo que se habla en el Consejo [(General)]” (Registro de Campo N.º 2, Consejo General, Escuela N.º 27, mayo de 2017).

Con la intención de acompañar a los/as niños/as, los docentes exponen distinto tipo de explicaciones, si bien se trata de informar a los/as estudiantes sobre las tareas que supone el cargo de consejero, como, por ejemplo, “transmitir las ideas al grado”, también, aparece una enumeración de valores y cualidades que remiten a conductas ejemplares.

En consecuencia, los/as consejeros/as suelen estar más observados respecto de su comportamiento, tanto por los/as docentes como por los/as otros/as consejeros/as y compañeros/as. Todas las características señaladas por los/as niños/as evidencian justamente la construcción de un ideal que, en la práctica, resulta muy difícil de sostener para cualquiera. Esta circunstancia da pie a múltiples reflexiones entre los diversos protagonistas escolares:

Durante el proceso de elección de precandidatos/as y su posterior votación me llamó la atención una conversación que tuve con algunos/as docentes. Una de ellas manifestaba la preocupación porque una niña, que hasta ese momento había sido consejera y muy participativa, no había quedado preseleccionada, a diferencia de un niño, que suele ser más bien “rebelde”, u otra estudiante que “es muy tímida”. Frente a esta declaración, Juan, el maestro que coordinaba el espacio, insistió en que es importante “ver lo que ellos traen”, en referencia a los/as alumnos/as: “Hasta ahora veníamos direccionando nosotros, veamos qué es lo que traen”.

Este intercambio evidenció una tensión respecto del Consejo como espacio de democratización y el rol de los docentes allí: ¿cuánto respetar las elecciones inesperadas, a veces incontroladas, propias de la apertura presentada, y cuánto velar por lo que —se supone—es lo mejor para un funcionamiento deseado? Yolanda Corona Caraveo y María Morfín Stoopan (2001) advierten que abrir a la participación no es simplemente oír lo que los chicos tienen para decir, sino que requiere de un esfuerzo por reconocer otra visión y

hacerle un lugar. En tal sentido, la afirmación de Juan perfila la potencia democrática de este espacio: respetar las elecciones de los/as niños/as, supone un encuentro de los docentes y estudiantes con lo democrático en su sentido más pleno, el de lo imprevisto (Masschelein y Simons, 2011).

Las elecciones de candidatos inesperados nos evidencian que, a pesar de la insistencia en reforzar ciertas cualidades, no existe una correlación directa con las selecciones efectivas que los/as niños/as terminan por realizar.⁷ De hecho, a lo largo de los años, los “perfiles” de los consejeros han sido sumamente diversos: si bien algunas veces fueron elegidos los/as buenos/as estudiantes, en muchas ocasiones fueron niños/as que no coincidían necesariamente con quienes tenían mejor comportamiento, pero sí con quienes solían animarse a enfrentar a sus docentes. Así, a la hora de elegir a sus candidatos están en juego otras apreciaciones, aún desconocidas, pero que ponen de manifiesto la imposibilidad de los/las docentes de anticiparlas y direccionarlas.

Deliberaciones entre niños/as: el tratamiento del conflicto en el Consejo General

Como espacio de toma de decisiones y puesta en marcha de numerosas acciones que remiten a la vida escolar cotidiana, el conflicto forma parte intrínseca del funcionamiento del Consejo, y se constituye en un potente analizador de la regulación de la interacción entre niños/as sobre distintas posturas con respecto a su propia participación, como del uso y el sentido dados a las nociones naturalizadas sobre el orden político y social.

7 Las elecciones se hacen de modo secreto y obligatorio, y contemplan la opción de votar en blanco.

El siguiente fragmento de un debate mantenido entre niños/as documenta cómo interpretan y evalúan el accionar de sus compañeros en estrecha vinculación con las intervenciones de los/as docentes. En los intercambios se condensan nociones estructurales de lo social y, específicamente, sobre qué supone ser un buen representante y cómo se debe actuar y participar en el Consejo y en la escuela en general:

Al comienzo de una sesión del Consejo General, el maestro le preguntó a una de las consejeras de séptimo grado por qué estaba tan seria. Luego de insistirle, la niña comentó: “Porque no sé para qué venimos si igual hay gente que no entiende nada”. Frente a tal respuesta, el maestro le dijo: “¿Por qué? A ver, me interesa”. La niña prosiguió: “Hay gente que viene al Consejo que no entiende bien las cosas que se dicen, las dicen mal o no hacen lo que pautamos”. El maestro le respondió: “Qué bueno que puedas decir esto, porque también para eso está este espacio, ahora plantealo así tal cual me lo dijiste a mí, así lo discutimos entre todos”.

La sesión, como de costumbre, se desarrollaba en el momento del desayuno; estábamos sentados en ronda alrededor de un banco alargado donde estaban el yogur y las galletitas de vainilla. Al inicio de la sesión, la niña volvió a plantear el asunto: “Hay consejeros que lo del Consejo lo explican mal o no lo entendieron. Creen que por ser consejeros pueden hacer las cosas mal sin que los reten, o se toman atribuciones. Se ve en algunos consejeros [...] dice que ‘él es el consejero’ y rompe las reglas acá”.

Por la forma en que la niña hablaba se evidenciaba que se refería a un chico presente en el espacio. En apoyo a esta queja, un niño de segundo grado interrumpió la conversación y dijo: “Vi a chicos jugando a ‘la pelea’, a él lo vi”, al mismo tiempo que señalaba a un niño de quinto grado. La reacción no se hizo esperar y en ese mismo momento el maestro y la vicedirectora lo interrumpieron y le dijeron: “No señales de ese modo, así no”. (Registro de Campo N.º 4, Consejo General, Escuela N.º 27, octubre de 2016).

Ambas intervenciones plantean un conflicto, un desacuerdo entre los/as participantes. Por un lado, existe una denuncia de abuso de poder, de “tomarse atribuciones” por ocupar el cargo de consejero, a partir de una concepción particular del rol, lo que establece un disenso sobre lo que para otro compañero significa “ser consejero”. Si retomamos a Rancièrre (1996), podríamos decir que el desacuerdo que señala la niña no es solo respecto de lo que significa “ser consejero”, sino también sobre una cuestión más profunda, acerca de quiénes pueden y tienen derecho a litigar por ello (Etchegaray, 2014). En este sentido, la niña pone en tensión la legitimidad de su cargo, que no se agota en haber sido elegida por sus compañeros, sino que se trata de una función que se encuentra en constante evaluación.

Asimismo, al escuchar las afirmaciones y el modo en que la niña planteaba la acusación, el estudiante de segundo grado había identificado que se estaba haciendo referencia a alguien que estaba presente en el espacio, y aunque rompiendo con la modalidad aceptada para participar, puso en evidencia que allí se estaba realizando un señalamiento hacia alguien. En este acto se evidenció la sutileza con la que se desarrollaba una acusación y una puesta en duda del accionar de alguien allí. En tal sentido, el conflicto o desacuerdo no

remite solo a un nivel discursivo, sino que hace referencia a cuestiones más profundas, como son las disputas por quién ocupa un cargo de poder en la escuela.

Dicho intercambio permitió también comprender que los modos adecuados de participar son parte de lo que allí se enseña. El aspecto formativo incluye no solamente el “qué decir” sino cómo hacerlo, y esto resulta parte fundamental del aprendizaje político y ciudadano en la escuela.

En el contexto escolar, la supuesta inmadurez atribuida a los/as niños/as suele justificar la naturalización o evitación de un elemento constitutivo de lo social: el conflicto. Sin embargo, como se mencionó en forma breve, los/as niños/as constantemente lo ponen en juego como parte de la interacción con otros/as; no se trata de una característica excepcional, sino que se lo recupera como experiencia cotidiana y constitutiva de estar con otros/as. Más allá de que se busquen explicaciones que señalan a sujetos individuales, su tratamiento en un espacio de construcción colectiva como es el Consejo posibilita reponer el sentido social del conflicto y, por eso también, aunque de modo indirecto, permite contrastar las concepciones que individualizan sus causas.

En particular, la construcción de un espacio de debate y diálogo como es el Consejo de Grado busca generar un escenario común de encuentro entre adultos y niños/as, en el cual la diferencia por los roles escolares que ocupan no resulte un limitante. Este esfuerzo cobra su real trascendencia bajo la óptica de Rancière. El autor plantea que este es el propósito de la política; es decir, la creación de un escenario de interlocución común, donde el que ya tiene reconocido su lugar de participación en la sociedad acepte que aquel que no tiene ningún título es igual, en el sentido de que comprende y es capaz de ser comprendido y escuchado y que, por eso, debe ser tenido en cuenta (Etchegaray, 2014).

Sin embargo, la tarea de democratizar el espacio escolar tiene implicancias más vastas que, desarrolladas en profundidad, generan fuertes tensiones en las tradiciones sobre las que las escuelas se sostienen; entre ellas, el vínculo de minoridad de niños/as en relación con los adultos y su estructuración de acuerdo con las responsabilidades institucionales asumidas. El Consejo es un lugar de reconocimiento del otro —en este caso, el/la niño/a— como capaz de dirimir y participar en la organización de algunos asuntos, lo que no implica que los docentes abandonen la preocupación respecto de la naturaleza y el alcance de las decisiones en torno a las cuales pueden intervenir los/as estudiantes.

En el siguiente apartado profundizaremos en las particularidades en que se desarrolla el debate entre niños/as y adultos en el Consejo. Como adelantamos, si bien este espacio es un escenario de encuentro, solo algunos temas son considerados legítimos de discutir. Y en este caso no serán únicamente los adultos quienes decidan qué se debate, sino que, como se desarrolla a continuación, también serán los niños/as quienes realizarán tales disquisiciones.

Disputas políticas en torno a un “tiempo perdido”: el recreo y sus juegos

En la división de los tiempos de la escuela, el recreo resulta el momento de esparcimiento, cuando los/as niños/as se distienden de muchas de sus tareas y responsabilidades que los/as implican como estudiantes: la prolijidad, el silencio, la escucha atenta a un docente, etc. Sin embargo, esto no supone que durante el recreo se pueda hacer cualquier cosa, este también conforma el momento escolar. Existen, en su devenir, reglas implícitas y explícitas entre los/as niños/as y docentes que permiten el funcionamiento de juegos

simultáneos, que se ven interrumpidos y, a veces, conviven en una suerte de trama relacional. Coincidimos entonces con los estudios que evidencian cómo el recreo se construye como un momento de lo común (De Castro, 2018) y que a continuación desarrollaremos.

Un móvil importante para la creación del espacio de Consejo en la escuela fue el intento de organizar los juegos del recreo. Según sus maestras, debido a que no cuentan con una gran estructura edilicia que permita la simultaneidad de actividades, antes de que estuviera este espacio “los chicos salían lastimados, había accidentes en forma permanente”. De este modo, “el recreo y sus juegos” se presenta como un tema abiertamente reconocido y legitimado para ser debatido allí.

En principio, que los juegos sean llevados a discusión y evaluación en el Consejo genera tensiones para los/as niños/as; las negociaciones que allí se dan permiten reconocer el ejercicio político que se despliega detrás. Este debate no supone solo que se elaboren pautas, acuerdos y reglas sobre sus juegos; es también un espacio para consensuar propuestas que de otro modo hubiesen estado prohibidas:

Mara, la consejera de quinto grado, es una niña cuya voz no suele escucharse mucho en el Consejo, sin embargo, esa mañana me sorprendió. La estudiante escuchaba atenta cómo la directora comentaba algunas cuestiones del recreo y sus juegos, sobre los juguetes que los/as niños/as de primer ciclo usaban en él. Mara aprovechó una pausa que hizo la directora y en voz baja preguntó tímidamente “que lo de los juguetes, si se puede jugar, los de quinto grado, si podemos jugar”. La directora la miró y dijo en voz fuerte: “No”. De inmediato hizo una pausa, la miró de nuevo y continuó: “Habíamos dicho que no, que era solo para primer ciclo; en todo caso, podemos revisarlo y pensar si podemos hacer algo

para que los de segundo ciclo también jueguen [con juguetes]”. (Registro de Campo N.º 2, Consejo General, Escuela N.º 27, mayo de 2017).

La reconstrucción de este fragmento muestra cómo la apropiación del Consejo por parte de los/as niños/as les permite encontrar una grieta sobre la que accionar, identificar puntos sobre los cuales están dispuestos a resistir y negociar. Como bien señala Rockwell (2011), muchos de los modos en que esta resistencia se produce en la escuela no remiten a una confrontación abierta con el/la docente. Por lo general, los/as niños/as, conscientes de su lugar subalterno en este espacio, eligen hacer preguntas y sugerencias que, aunque a simple vista parecen tímidas, suponen importantes procesos de agenciamiento.

En el registro de diversos intercambios de las maestras con los/as niños/as, y en la observación de momentos del recreo, he podido documentar cómo estos/as inventan juegos que no fueron consensuados en el Consejo, y eligen en forma deliberada practicarlos a escondidas de las maestras. Este espacio a veces es recuperado por algunas docentes como argumento para evitar el desarrollo de ciertas acciones que descubren y consideran inadecuadas a la voz de “este juego no se acordó en el Consejo”. Otras veces, estos resultan espontáneos y no interrumpen el funcionamiento del recreo, por tanto, no son siquiera descubiertos; algunos de ellos se perpetúan en el tiempo y otros desaparecen al instante. Sin embargo, son los/as mismos/as chicos/as quienes reconocen que algunas propuestas no son tan adecuadas para el lugar físico con el que cuentan en la escuela. Así, en una oportunidad, un consejero de séptimo grado comentó un nuevo juego, similar a otro que está instaurado en la escuela, conocido como “manobol”, pero que consideraba más apropiado:

Luciano había empezado a comentar un juego cuando una maestra lo interrumpió y mencionó: “Yo tengo que intervenir casi siempre durante el poscomedor cuando juegan al manobol, porque si bien hay un área, la pelota se termina saliendo del área y todos van a buscarla, son como cuatro (niños/as) atrás de la pelota y ahí se arma lío”. Luciano, el consejero de séptimo, luego de escucharla, le aclaró que no se trataba del mismo: “Pero este juego tiene eso de distinto, porque como es un juego cooperativo dejamos pasar la pelota entonces no conviene correr atrás de la pelota”. Juan intervino con cierto entusiasmo: “Es interesante lo que dice Luciano de pensar en juegos que sean cooperativos, y no de competencia. Por ejemplo, el juego del nudo... es un juego donde nadie gana, es en equipo” (Registro de Campo N.º 4, Consejo General, Escuela N.º 27, junio de 2017).

Como evidencia este intercambio, los/as niños/as tienen algo para decir; cuentan con una experiencia y una reflexión sobre su realidad cotidiana que aporta a la construcción de un espacio común y a su regulación. En el fragmento citado, Luciano despliega estrategias para defender su propuesta que, sabe, será bienvenida en el espacio escolar: los juegos cooperativos. Asimismo, los aportes realizados en este espacio no son pensados de modo individual sino que, como también los estudios de Lucía Rabello de Castro documentan, los niños evidencian el carácter “colectivo de esta experiencia” (2018:142).

En este sentido, vemos que los/as niños/as se apropian del espacio de Consejo y deciden qué propuestas poner en discusión y cuáles evitar, para iniciar, a propósito de estas, una negociación de sentidos políticos más profundos como es la organización de espacios y tiempos comunes.

La construcción de acuerdos colectivos o la pregunta sobre qué hacer

Como otras instancias que se desarrollan en la escuela, las maestras recuperan situaciones cotidianas a partir de las cuales deciden transmitir valores o contenidos educativos; el recreo y sus juegos constituyen, por lo tanto, uno más de los emergentes para tal fin. Como se adelantó, existen cuestiones que son “discutibles” y otras que están por fuera de toda negociación. Algunas situaciones en las que niños/as y docentes trabajaron conjuntamente en la planificación del cotidiano escolar dan cuenta de estas múltiples perspectivas:

A fin de año en la escuela se hizo un día de jornada especial del Consejo de Grado. Participaban todos los/as chicos/as de todos los años (primero a séptimo). Cada maestra trabajaba con grupos de veinte chicos/as aproximadamente, conformados por integrantes de todos los grados. Cada grupo trabajó con una o dos maestras temáticas distintas: Los derechos del niño, El respeto por el otro/a, etc. A lo largo de la mañana pude acompañar a dos grupos de chicos/as y maestras. En uno de ellos se plantearon los derechos que ellos/as creían que no se respetaban en la escuela; un niño dijo “derecho a jugar con la compu”, otra niña dijo en voz baja “uy, isabes la lista que tengo!”, otro niño dijo “el juego de la botellita”; otro dijo “correr”; otro agrega “yo juego al pistolero”. La maestra les pregunta “¿cómo creen que se puede solucionar?”. Un niño responde: “encarcelar a los que se portan mal” y otro “el rinconcito de los castigados”. (Registro de Campo N.º 10, Consejo General Escuela N.º 27, noviembre 2016)

Desde la escuela se presenta el espacio para que los/as niños/as expresen su opinión en relación con sus “derechos”. La maestra intenta, por un lado, que distingan entre aquellas prácticas posibles de ser reguladas y aquellas que ponen en riesgo su integridad: “si corremos nos podemos lastimar” decían más adelante. Los/as niños/as, en las soluciones a los conflictos, reponen sentidos y prácticas re-actualizadas cargadas de historicidad, provenientes de la tradición disciplinar y autoritaria de la escuela y la sociedad. La maestra, entonces, orienta el desarrollo en la búsqueda de acuerdos institucionales:

La docente insiste “para revertir hay que respetar las normas” Un niño la interrumpe “con el juego de la botellita, se puede establecer la regla de que cuando uno va a tirar se alejan así no sufren un accidente”. Otro niño agrega “se puede armar un lugar apartado”. En ese momento, la directora se había acercado al grupo y propone “a ver si entre todos podemos armar una norma, una pauta, así se puede jugar”. La maestra agrega “la botellita... a ver, ¿con qué otros juegos que no había en la escuela se pueden comparar?”. Los/as niños/as van respondiendo “penales”, otro dice “manobol”. La docente repregunta “¿y qué hicimos para incorporarlos?” los/as niños/as agregan “un espacio en el patio”, “un afiche”. Finalmente, la maestra agrega “a ver si el año que viene lo podemos reglar, para incorporar juegos sectorizados en el patio. (Registro de Campo N.º 10, Consejo General Escuela N.º 27, noviembre 2016)

En este intercambio es posible reconocer cómo las ideas que los/as niños/as presentan son orientadas por la docente en el sentido de que apelen a la regulación a partir de acuerdos y normas, de respeto por los derechos, y de juegos que

no los pongan en riesgo. A partir de la puesta en común, se buscaba la incorporación del “juego de la botellita”, que todo ese año había estado prohibido por “no garantizar la seguridad de los/as niños/as”. De este modo, al mismo tiempo que ejercen su participación se los intenta formar en la propuesta de crear acuerdos compartidos. A lo largo de distintos intercambios mantenidos en el Consejo, también fue posible reconocer el implícito sentido del contrato con los/as niños/as, propio de los discursos psicopedagógicos que, para fines del siglo XX, fueron haciéndose lugar en las escuelas, y que desplazaron los modos autoritarios heredados de la dictadura por formas reflexivas e individualizadas (Dussel, 2005). En los intercambios registrados, los/as niños/as demuestran conocer los acuerdos, normas y pautas como modo de regular las prácticas cotidianas:

Una maestra me contó entusiasmada: “Recién fue genial, estábamos viendo lo de las reglas del manobal y un nene de segundo me dice (lo imita) ‘podemos poner un árbitro que rote semanalmente’”. Sorprendida, me comentó: “¡Viste!, el pibe ya había planeado todo, cuándo tenía que rotar el árbitro, itodo!”. (Registro de Campo N.º 10, Consejo General, Escuela N.º 27, noviembre de 2016).

Asimismo, los/as estudiantes en sus intervenciones en el Consejo General y los Consejos de Aula constantemente plantean estrategias sobre el espacio escolar común, en especial porque conocen las dificultades que en lo cotidiano deben afrontar y se reconocen capaces de revertirlas, como lo es, por ejemplo, la falta de espacio en el patio.

Cuando niños/as y adultos se reúnen para resolver una verdadera pregunta —por ejemplo, ¿qué y cómo hacer de otra manera?— se abren nuevas posibilidades. Así, por

momentos se logra romper con la pregunta pedagógica, cuya respuesta el docente conoce de antemano y se cuestiona por algo que les concierne a todos/as y donde resulta necesaria y genuina la participación de los/as niños/as. Corona Caraveo y Morfin Stoopan advierten que este gesto resulta muy dificultoso para la mayoría de los adultos, en especial en cuanto a reconocer que las reflexiones e intercambios con los/as niños/as tienen algo que aportar (2001). En el intercambio analizado, al interrogarlos como conocedores, los docentes constituyen a los/as niños/as como “seres de palabra” (Masschelein, 2003: 67) y como sujetos capaces de participar en un espacio de construcción colectiva con otros/as compañeros/as y docentes. Es posible argumentar, en el sentido de Rancière, que la educación no es la preparación para un futuro, sino que supone la experiencia particular de “ser capaz de” que demuestra la igualdad en referencia a pensar y hablar sobre lo común (Masschelein y Simons, 2011: 24). Si bien la escuela es por lo general construida como un lugar de formación para el futuro, el espacio del Consejo permite reconocer el acto presente y performativo de la educación como un ejercicio de la práctica ciudadana en el aquí y ahora, y que, por lo tanto, se trata de un momento constitutivo de lo político.

Reflexiones finales

En el presente artículo hemos reconstruido cómo la propuesta de apertura hacia la participación en una escuela primaria supone mucho más que una estrategia pedagógica de abordaje de la ciudadanía. En esta experiencia se crean, recrean y negocian sentidos diversos en torno a la intervención por parte de niños/as y docentes, y de este modo se vuelve una categoría sumamente potente para el análisis de los

procesos que apuntan a la democratización de las escuelas.

A lo largo del trabajo se han analizado los debates que se dan con respecto a la pertinencia de la implementación de un espacio de participación: qué alcances puede tener, quiénes se construyen como los “mejores representantes”, qué modos son los deseables para participar en el Consejo, etc. Frente a la instauración de un espacio de interlocución común emergen tensiones, resistencias y negociaciones que se generan entre niños/as y docentes por la gestión de un lugar común. También se documenta la capacidad de los/as niños/as como conocedores/as del mundo escolar, en especial de aquellas prácticas y momentos que los/as tienen como principales protagonistas: el recreo y sus juegos. Asimismo, los niños/as elaboran disquisiciones sobre qué temas debatir en el Consejo y cuáles omitir, al mismo tiempo que despliegan argumentos fundados en nociones legitimadas que buscan promover juegos que son de su interés. A partir del registro de tales intercambios se puede reconocer cómo, en el debate por ese tiempo y sus actividades, se expresan nociones estructurales en relación con la política, la justicia y la participación, así como los principios de la ciudadanía y la democracia.

A su vez, es posible precisar cómo, al abrirse a la participación, también emergen –de modo yuxtapuesto– condicionantes que caracterizan al espacio educativo y que actúan como limitantes a las posibilidades de su apertura, a saber: las ideas y nociones que restringen el reconocimiento de las capacidades de reflexión política de los/as niños/as, las tradiciones históricas autoritarias y normativizantes presentes en el espacio escolar en lo que se refiere a la formación de los/as niños/as como ciudadanos/as, y la organización jerárquica que inviste a docentes y directivos de una responsabilidad civil sobre estos sujetos.

Finalmente, a partir de la existencia de un escenario dialógico común, los/as niños/as irrumpen y sorprenden a

los adultos con afirmaciones que los ubican como capaces y conocedores del mundo social que comparten, habitan y construyen de forma cotidiana en conjunto. En este ejercicio también se reconoce cómo los niños presentan otras formas de pensar el espacio y el tiempo del recreo, que evidencian otra experiencia social de esta práctica. De este modo, se visibiliza cómo la participación de estos/as niños/as se vuelve necesaria para la democratización de los vínculos escolares.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Adorno, T. (1973). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. *Consignas*, pp. 64-80. Amorrortu.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. *Kairós. Revista de Temas Sociales*, núm 29, pp.1-19.
- Batallán, G. (1998). Appropriating ethnography for research in education: reflections on recent efforts in Argentina and Chile. Anderson, G. y Montero-Sieburth, M. (eds.), *Educational qualitative research in Latin America: the struggle for a new paradigm*, pp. 35-50. Garland.
- Batallán, G. (2011). La invisibilidad de los niños y adolescentes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. Batallán, G. y Neufeld, M. R. (comps.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia en antropología*, (p. 15-24) BBiblos.
- Batallán, G. (2019). Anthropology and Research Methodology. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, pp. 1-18. En línea: <<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-354>> (consulta: 04-04-2023)
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niños y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela.

- Cuadernos de Antropología Social*, núm. 28, pp. 85-106. En línea: <<https://doi.org/10.1590/0327-3776>> (consulta: 04-04-2023).
- Batallán, G. y Campanini, S. (2012). El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados. Laborde, S. y Graziano, A. (eds.), *Políticas sociales hacia la infancia*, pp. 41-58. Biño y Dávila.
- Batallán, G. y García, J. F. (1992). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 79-89.
- Campanini, S. (2018). Institución escolar y participación de la primera edad de la vida en el debate legislativo en la Argentina contemporánea. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 47, pp. 143-156.
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. Puiggrós, A. (dir.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, pp. 99-160. Galerna.
- Cerletti, L. (2012). "Familias" y "participación": un análisis comparativo de la Ley 1420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. *Propuesta Educativa*, vol. 1, núm. 37, pp. 69-77.
- Cigliutti, S. (1993). Los consejos de escuela: un estudio sobre las políticas educativas de convocatoria a la participación de la gestión escolar. *Propuesta Educativa*, núm. 9, pp. 27-35.
- Corona Caraveo, Y. y Morfín Stoopan, M. (2001). *Diálogo de saberes. Sobre participación infantil*. UAM-Xochimilco.
- Castro, L. R. de (2018). "We need to talk about break-time!": The construction of the common by children in school. *Childhood and Philosophy*, vol. 14, núm. 29, pp. 129-148. En línea: <<https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30560>> (consulta: 04-04-2023).
- Dewey, J. (1978). *Educación y democracia*. Losada.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1109-1121.
- Enrique, I. (2011). La participación estudiantil en la escuela secundaria en Argentina. Reconstrucción en torno al protagonismo político de los jóvenes. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. FCS-Universidad de Buenos Aires.

- Etchegaray, R. (2014). La filosofía política de Jacques Rancière. *Nuevo Pensamiento*, vol. 4, núm. 4, pp. 25-60.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, núm. 37, pp. 70-80. Era.
- Jociles, M. I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). (2011). El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos. *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, pp. 9-36. Catarata.
- Giddens, A. (1982). Hermeneutics and Social Theory. Profiles and Critiques in Social Theory. *Contemporary Social Theory*, pp. 1-17. Palgrave.
- Golzman, G. y López, D. (1989). *Atención: maestros trabajando*. Del Quirquincho.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. Corona Caraveo, Y. y Linares Pontón, M. E. (eds.). *Participación infantil y juvenil en América Latina*, pp. 113-146. UAM.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Pehuén.
- Masschelein, J. (2003). El alumno y la infancia: A propósito de lo pedagógico. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 15, núm. 36, pp. 61-68.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2011). El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia. Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (eds.), *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, pp. 305-342. Miño y Dávila.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. La Crujía.
- Padawer, A., Scarfó, G., Rubinstein, M. y Visintín, M. (2009). Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización. *Intersecciones en antropología*, vol. 10, núm. 1, pp. 41-153.
- Pupavac, V. (2001). Misanthropy without borders: The international children's rights regime. *Disasters*, vol. 25, núm. 2, pp. 95-112.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? Batallán, G. y Neufeld, M. R. (comps.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*, pp. 27-52) Biblos.
- Shabel, P. (2016). Venimos a jugar y a luchar. Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. *Revista Lúdicamente*, vol. 5, núm. 10, pp. 1-14.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, vol. 40, núm. 1, 53-63.
- Tiramonti, M. G. (1993). Nuevos modelos de gestión educativa: El caso de los consejos escolares de la Provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, núm. 9, pp. 36-49.

Capítulo 4

La democracia escolar a debate: los estudiantes toman la palabra¹

Iara Enrique

Introducción

En este artículo analizo la relación problemática en torno a los alcances y significados otorgados al ejercicio de la democracia escolar en un establecimiento educativo público de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, con el foco puesto en la perspectiva de los estudiantes.²

La investigación documenta las acciones colectivas y reflexiones críticas propositivas expresadas por un grupo de estudiantes en la escuela entre los años 2004 y 2005, en el marco de un debate interno respecto del funcionamiento

1 Este artículo es producto de la revisión de un trabajo previo presentado en el IX Congreso Argentino de Antropología Social, realizado en el año 2008 en la Universidad Nacional de Misiones, Posadas, bajo el título Estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: de la organización de demandas a la construcción de Ciudadanía.

2 En este escrito adopté el genérico masculino para referirme tanto a las/los/les jóvenes, a fin de abreviar y hacer más fluida la lectura, aunque considero que el lenguaje inclusivo es de suma importancia en la lucha por la igualdad y reconocimiento de las mujeres y las diversidades.

del Consejo de Convivencia, un ámbito extracurricular destinado a propiciar, mediante la participación, “la formación de los alumnos en las prácticas de la ciudadanía democrática” (Ley 223/99).

Los avances elaborados en este trabajo de investigación permiten sostener que las prácticas políticas que los jóvenes adolescentes ponen en juego trascienden los propósitos formativos establecidos por la ley, al involucrar intereses relacionados con asuntos más amplios que afectan a su comunidad en tanto estudiantes e implican el ejercicio de la ciudadanía entendida como pertenencia y participación en la comunidad social mayor. De allí que es posible discutir que el horizonte de convivencia ciudadana para estos jóvenes se explicita en las demandas y propuestas específicas que ellos elaboran, al mismo tiempo que dicho horizonte es debatido y negociado en el contexto de la misma institución, en tanto política impulsada desde el Estado.

Juventud, escuela y lo político: notas para el análisis

La escuela compone uno de los múltiples contextos y momentos que nutren el proceso de *socialización* en la primera etapa de la vida (Lahire, 2007). No obstante, la historia de la educación argentina revela su preeminencia como ámbito “natural” en la formación de los ideales cívicos de las nuevas generaciones, ya que se constituye en una de las primeras políticas públicas impulsadas por el proyecto modernizador de la generación de 1880. Históricamente, la escuela se ha caracterizado como ámbito formativo en la civilidad por su transmisión de contenidos, y, en las últimas décadas, también por habilitar prácticas que puedan ser experimentadas por los estudiantes, destinatarios tradicionales de la educación para la vida ciudadana.

Desde la constitución del sistema educativo, el uso y manejo del poder de los adultos hacia los jóvenes tuvo como traducción práctica y “formativa” la aplicación del sistema disciplinario en diversas modalidades de coerción y castigo, valorado como una de las condiciones de eficacia de la tarea pedagógica y de la autoridad. Con la restitución de la democracia en 1983, el tema de la disciplina en las escuelas comenzó a discutirse de manera oficial. Pero fue recién a fines del siglo pasado que en la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), al igual que en otras localidades del país, se llevó a cabo la revisión del sistema disciplinario tradicional adoptado en las escuelas secundarias. Como detallaré más adelante, a partir de la sanción de la Ley 223/99, se planteó la creación del Consejo de Convivencia (en adelante CC) como órgano colegiado destinado a regular la convivencia escolar y fomentar, por medio de la participación, “la formación de los alumnos en las prácticas de la ciudadanía democrática” (Ley 223/99).

En lo que se refiere al abordaje académico, cabe destacar que, en términos generales, el análisis acerca de la formación ciudadana de los jóvenes adolescentes en la escuela secundaria se centra en los contenidos curriculares y en los cuerpos normativos objetivados en reglamentos y leyes (Ripoll, 1989; Tenti Fanfani 1999; Narodowski, 1999; Dussel, 2005; Litichever y Núñez, 2005; Ruggeri Silva, 2006). Asimismo, una serie de trabajos de corte comparativo se dedican al estudio de la implementación de los reglamentos de convivencia en relación con las dinámicas institucionales de distintas escuelas (Kantor, 2000; Paulín y Tomasini, 2009; Litichever, 2014).

En un cambio de perspectiva, en este ensayo me centro en las prácticas e interpretaciones que realizan los estudiantes en la vida cotidiana escolar acerca de las normas que regulan la convivencia y el ejercicio de la democracia en la institución. Si bien los marcos legales emanados de los

órganos de decisión de la esfera estatal orientan el sentido político-ideológico de las prácticas escolares, su incorporación en la escuela no sigue la formulación “original”. Por el contrario, los contenidos son acogidos y reinterpretados por autoridades, docentes, familias y estudiantes de acuerdo con una trama compleja que involucra procesos de negociación, apropiación y reelaboración en la cotidianeidad de la escuela (Rockwell, 1987). Como sostiene Estela Grassi, “la ley es un acto de institución política, pero allí no termina la política ni la acción política queda sobredeterminada por la letra de la ley” (2004: 32).

En conjunto con el desarrollo curricular formal de distintas materias encaminadas a “formar al ciudadano del futuro” y de ámbitos extracurriculares específicos, como el CC, en las escuelas de nivel medio, confluyen y se objetivan diversas orientaciones y *tradiciones* en torno a la vida ciudadana, de las que son portadores docentes, autoridades y estudiantes.³ Sus huellas constituyen aspectos significativos en los cuales hay que ahondar, dado que los procesos de *socialización* emergen en los “encuentros” intrageneracionales e intergeneracionales, e involucran la historicidad de las prácticas.

El concepto de *socialización* utilizado en este trabajo da prioridad a la *apropiación* que realizan los sujetos en dicho proceso (Rockwell, 1991). En continuidad con la filósofa Heller (2002), Rockwell reconoce que el proceso de *apropiación* implica una relación activa entre el sujeto particular y la variedad de recursos y usos culturales objetivados en el entorno. Al abordar el análisis desde las actividades de los sujetos en relación con la acción de las instituciones (reconociendo que sus resultados pueden ser involuntarios y no

3 La noción de *tradición* es incorporada en este estudio en términos de R. Williams “como un proceso de continuidad intencionalmente selectivo y conectivo de aspectos significativos del pasado que otorga una ratificación cultural e histórica de un orden contemporáneo” (1980: 137-138).

deseados), se acentúa la *agencia* de los primeros y se concibe el cambio como posibilidad (Batallán y García, 1992). De este modo, la *apropiación* resulta “múltiple, relacional, transformativa e inserta en luchas sociales” (Rockwell, 1996: 316).⁴ Así, retomamos “la visión de las instituciones como instancias que se actualizan y concretan en la interacción y capacidad de negociación de los agentes” (Batallán, 2007: 33).

A pesar del reconocimiento del papel de la institución escolar como ámbito de aprendizaje de la vida cívica, la escuela no ha sido comúnmente reflexionada como espacio político. De ahí el interés en el estudio del protagonismo político de los jóvenes y el lugar dado en la escuela media para la participación ciudadana. La consideración de *lo político* como un concepto que sobrepasa *la política* y que deriva de la amplia participación de los sujetos (Fraser, 1992; Habermas, 1986; Rosanvallon, 2003; Somers, 1996/1997) permite analizar de modo conjunto el protagonismo de las “nuevas generaciones” en la escuela y las problemáticas referidas a la profundización democrática.

En tanto en la definición formal atribuida a la democracia (sociedad de individuos iguales ante la ley y capaces de ejercer en forma autónoma su libertad), los jóvenes adolescentes son excluidos del gobierno por no estar en condiciones de igualdad y de derecho, me pregunto por los alcances y significados otorgados al ejercicio de la democracia en la escuela secundaria, dado que esta conforma una de las “comunidades de pertenencia” institucionalizadas para los jóvenes y, al mismo tiempo, es constituida mediante las acciones políticas que estos despliegan en su cotidianeidad (Batallán *et al.*, 2008). En relación con este interrogante de

4 Los aportes de esta autora son antecedentes a la crítica de la versión estructural funcionalista del concepto de *socialización*, entendido como simple proceso de interiorización de normas y valores en una sociedad inmutable (Rockwell, 1991).

carácter general, las prácticas y discursos que los jóvenes pusieron en juego en el debate con las autoridades que aquí analizamos muestran el nivel de *apropiación* y críticas que formulan sobre el ejercicio del poder en la institución y sus iniciativas en relación con una discusión más profunda cuyo trasfondo es la democratización de la escuela.

El trabajo de campo en el contexto escolar

Con el objetivo de documentar el protagonismo político de los jóvenes en la cotidianidad de la escuela, realicé el trabajo de campo en distintos períodos entre los años 2005 y 2007 en una escuela secundaria pública, fundada a mediados del siglo pasado, ubicada en un barrio residencial de la zona norte de CABA. La institución es públicamente reconocida como una escuela “prestigiosa”, sobre la base de un conjunto de características que aportan a la construcción de un imaginario distintivo “según ciertos parámetros de calidad establecidos desde el sentido común” (Montesinos y Pallma, 1999).⁵ En la decisión de elegir esta escuela para realizar el trabajo de campo tomé en cuenta referencias respecto de la actividad del centro de estudiantes, el cual formaba parte del movimiento estudiantil secundario y había participado de las “tomas” de escuelas en el contexto de protestas desarrolladas durante mayo de 2005.⁶ Pero, además, consideré

-
- 5 Nos referimos a los servicios y actividades que ofrece, la infraestructura que posee (aulas equipadas con recursos pedagógicos, biblioteca y sala de lectura, arte y música, laboratorio e informática, etc.), la trayectoria profesional de sus profesores y autoridades, la adscripción a la clase media profesional de la población que concurre y su ubicación geográfica relacionada con la configuración estratificada del espacio socio-urbano.
 - 6 Las movilizaciones y protestas se desarrollaron cinco meses después del incendio del local bailable Cromañón por el que fallecieron 194 personas. Las acciones de protesta colectiva se concentraron en escuelas públicas y adquirieron diversos formatos (“tomas”, “sentadas”, “abrazos”, etc.)

la particularidad de que la escuela tenía una “tradición democrática”.

Al iniciar el trabajo de campo dirigí la atención en el centro de estudiantes como órgano representativo y en las relaciones tejidas en torno a este. No obstante, tres elementos registrados en mis notas guiaron mi mirada hacia el Consejo de Convivencia: a) el recurrente malestar manifestado por un grupo de estudiantes respecto del desempeño del órgano; b) la referencia a una propuesta de reforma por parte de este colectivo estudiantil formulada y presentada a las autoridades antes de mi llegada a la escuela; y c) la relación entre los “delegados” estudiantiles del CC y el centro de estudiantes como espacio de canalización y expresión de sus demandas. Algunas de estas cuestiones me resultaban muy significativas en tanto ponían en discusión la “tradición democrática” de la escuela.

El centro de estudiantes (en adelante CE) es uno de los espacios que convocan a la participación de los alumnos. Las raíces históricas de la organización del CE se remontan al año 1985, luego de la restitución democrática, aunque, según lo reconstruido etnográficamente, su desarrollo fue discontinuo. Ha tenido períodos de inactividad y otros de revitalización, que por lo general coincidieron con las movilizaciones sociales desplegadas en el contexto mayor o el impulso de minorías estudiantiles, que en distintas coyunturas han tomado la iniciativa de reactivar la organización.

El Consejo de Convivencia es un órgano colegiado con representación sectorial que discute, resuelve y asesora al equipo de conducción en materia de convivencia escolar.

que incluyeron una movilización conjunta hacia Plaza de Mayo en la que participaron estudiantes secundarios, universitarios y docentes. Las peticiones estudiantiles giraron en torno a la mejora de las condiciones materiales y de higiene en que se encontraban los edificios escolares, tras numerosas denuncias públicas respecto a la presencia de roedores y del deterioro de las escuelas.

En el trabajo de campo se ha enfatizado como característica distintiva su “tradición democrática”; así lo expresaba en una entrevista la asesora pedagógica, coordinadora del Consejo en el año 2006:

[...] [Refiriéndose al tipo de sanciones] en esta escuela van todas... o casi todas, en otras escuelas se eligen, van las sanciones más graves; acá, como es de toda la vida, mientras que en las escuelas funciona hace tres, cuatro años, acá funciona desde el año 70; bueno hay otra historia, una tradición democrática, las sanciones van todas, cuando hay muchas, selecciono yo algunas de las que son más lineales [...] (noviembre de 2006).

Este aspecto revistió especial interés para mi investigación dado que forma parte de las prácticas y discursos en torno a la democracia escolar. En la medida en que la democracia es codificada en prácticas, la “tradición democrática” construida en la escuela resulta relevante, pues produce un sentido de continuidad significativo entre el pasado y el presente de la institución que, en relación con los cambios en materia de disciplina introducidos a fines del milenio pasado, actúa como punto de contraste con el resto de las escuelas secundarias.

El debate que reconstruimos se desarrolló en el año 2004, en su mayoría por medio de la interacción de producciones escritas elaboradas por estudiantes y autoridades. A partir de estas producciones, los actores escolares promovieron la construcción de un espacio público al expresar y divulgar sus perspectivas, reflexiones y críticas por escrito, lo que generó un diálogo en el cual se confrontaron ideas acerca del papel del CC y los significados de la democracia en la escuela.⁷

7 Un antecedente interesante es el trabajo de Octavio Falconi que analiza la construcción de un

En este caso, la acción política desplegada por los jóvenes estuvo constituida casi en su totalidad por el uso de la palabra, aunque no desconocemos la existencia de otras formas con las que los jóvenes se expresan políticamente y que no son solo verbales. El análisis del debate permite conocer cuáles son los contenidos deliberativos priorizados por los estudiantes; cómo legitiman sus demandas y propuestas; cómo se identifican, cómo construyen la participación y la representación política, y cuáles son los nudos problemáticos atribuidos al funcionamiento del CC.

En suma, en lo metodológico, el análisis de las fuentes primarias (registros conversacionales formales e informales y registros observacionales) se complementó con diversas fuentes secundarias (actas de reuniones, leyes, reglamentos escolares, comunicados, ejemplares de la revista del centro de estudiantes, etc.) relevadas en el transcurso del trabajo de campo.

De la disciplina a la convivencia

Como anticipé, hacia el final de la década de 1990 en CABA se llevó a cabo la modificación del orden disciplinario de las escuelas secundarias. El sistema de amonestaciones vigente hasta ese momento estipulaba la aplicación discrecional de “una cantidad de amonestaciones proporcional a la falta cometida por el alumno” (Decreto 150073/43), decisión que estaba a cargo de la máxima autoridad del establecimiento (rector o director), quien históricamente concentró en su persona funciones burocráticas, legales y pedagógicas de acuerdo con la organización piramidal y jerárquica de la institución. En conjunto, el modo en que fueron usadas

espacio público a partir de la producción escrita de los jóvenes en un contexto de huelga (2004).

las “amonestaciones” en la vida cotidiana y el contexto histórico en que este sistema se constituyó le confirieron una valoración social relacionada con el autoritarismo. En los inicios de la década de 1970 se registran antecedentes de demandas estudiantiles que apuntaron a la supresión del sistema de amonestaciones (Narodowski, 1999), y si bien con la restitución de la democracia existieron acciones estatales dirigidas a ampliar la participación y eliminar los resabios de autoritarismo en las escuelas, el régimen de amonestaciones continuó vigente (Enrique, 2011).

La modificación del sistema disciplinario tuvo que esperar a la segunda mitad de la década del noventa, contexto en el que se produjeron una serie de reformas político-institucionales iniciadas con la reforma de la Constitución nacional en 1994, que estableció el cambio de estatus jurídico de la Ciudad de Buenos Aires e instituyó un régimen de gobierno autónomo. Este escenario propició la creación de un conjunto de leyes vinculadas a la participación ciudadana (Batallán *et al.*, 2005). En 1996, se buscó derogar y sustituir el régimen de amonestaciones: primero, por medio la Ordenanza 51284/96 emitida por el Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires fue creado el “Sistema de Convivencia Institucional”, el cual fue vetado por el presidente De la Rúa (Decreto 84/1997), y luego por medio de la Ordenanza 51870/97. Entretanto, se produjo un “vacío legal”, dado que no se implementó otro régimen para reemplazar las amonestaciones.

En 1999, a partir del debate en la Legislatura porteña —que incluyó el tratamiento de cuatro proyectos—, se resolvió fijar un nuevo marco normativo (Ley 223/99) que promovió la creación del “Sistema Escolar de Convivencia”, y facultó a las escuelas a darse sus propias reglas mediante la conformación de un espacio de “reflexión” denominado “Consejo de Convivencia”, cuyos objetivos apuntaron a favorecer “la participación democrática de todos los sectores

de la comunidad escolar” (Ley 223/99). El nuevo cuerpo normativo supuso el viraje de una lógica burocrática-legal a otra de consenso y privilegió la utilización del “diálogo”, “el análisis y la reflexión” y “la garantía del derecho a ser escuchado” (Ley 223/99) como métodos para resolver las situaciones conflictivas en las escuelas. De este modo, se procuró sustituir las sanciones punitivas por otras de carácter correctivo (como tareas de reparación) con el fin de modificar el supuesto de que la sanción no enseña por sí misma, sino que debe estar acompañada de una experiencia formativa.

La dinámica escolar del Consejo de Convivencia

Como antecedente de los cambios mencionados, en los años setenta se institucionalizó en la escuela un “Consejo de Disciplina”, que congregó a autoridades, profesores y estudiantes a fin de discutir las sanciones que les cabían a estos últimos. La incorporación en el ámbito local de esta experiencia precursora, alternativa al modelo imperante, configuró en forma distintiva la identidad institucional de esta escuela. Con el nuevo marco legal, el otrora “Consejo de Disciplina” se redefinió como “Consejo de Convivencia”, pero en lugar de experimentarse como una transformación, la memoria oficial lo construyó como continuidad, lo que recreó en el imaginario colectivo el ideario de una “*tradición democrática*”.

En la escuela analizada, el Consejo de Convivencia se encuentra conformado por cinco estudiantes (cuatro “delegados de convivencia” y un “delegado del centro de estudiantes”), portavoces del colectivo estudiantil, un padre/madre/tutor que representa a las familias de los alumnos, y cinco profesores junto con un preceptor que constituyen el estamento docente. Algunos miembros del equipo de conducción (vice-rectores y/o asesor pedagógico) suelen presidir las sesiones,

pero a diferencia de los actores antes mencionados que poseen voz y voto, estos últimos solo tienen voz.

Al comenzar cada ciclo lectivo, los estudiantes —con la colaboración de los profesores tutores— llevan adelante una votación directa por curso, a fin de designar a sus representantes frente al Consejo de Convivencia, que son denominados en el ámbito institucional “delegados y subdelegados”. El resto de los representantes del Consejo (madres/padres y profesores) son elegidos por las autoridades “de acuerdo con el interés y el tiempo de que dispongan” (en palabras de la asesora pedagógica).

La cuestión de la representación estudiantil constituye una problemática que ha sido abordada por las autoridades, quienes han definido el modo de participación de los jóvenes según una fórmula matemática. Considerando el turno y el calendario escolar, se fija con anticipación el orden de rotación de los delegados electos con el propósito de: a) garantizar el ejercicio de los treinta delegados o de los subdelegados que tomen el lugar de los primeros, b) cubrir la representación de los distintos niveles de cursos desde primero a quinto año, c) evitar la pérdida de clase al mismo estudiante en la misma materia, situación que afecta a los alumnos que asisten al turno en el que se desarrollan las sesiones del Consejo. Así, las autoridades citan con previo aviso a cuatro “delegados” estudiantiles de distintos años, quienes se renuevan en cada sesión o rotan cada tres reuniones según el turno al que concurran; a este modo de convocar la participación estudiantil lo llamaré rotación permanente regulada. En cambio, la duración del mandato del “delegado” del centro de estudiantes corre por cuenta de los miembros de este órgano, quienes ejercen la autoridad de revocar a sus “delegados”.

El Consejo de Convivencia aborda principalmente asuntos disciplinarios y, en algunos casos, otros temas relacionados con el interés común. Según el análisis de las Actas

del Consejo de Convivencia (del año 2004 al 2006) y las observaciones realizadas el CC queda constituido, delibera y resuelve con la mitad más uno de los representantes convocados. En su proceder cotidiano, los miembros adoptan la siguiente modalidad operatoria: a) un miembro del Consejo lee el pedido de sanción elevado por profesores, preceptores y/o autoridades que se encuentra registrado en una “planilla de observaciones de conducta”; b) los miembros debaten a fin de enmarcar la “conducta” presuntamente transgresora en el reglamento interno de convivencia para establecer qué “ítem” transgredió el alumno;⁸ c) se efectúa una votación siguiendo una fórmula que clasifica las transgresiones en “graves”, “regular/moderadas” o “leves”; d) se debate qué sanción corresponde aplicar al estudiante, la que puede o no estar acompañada de alguna actividad de “reparación” (por ejemplo, “pintar la franja del frente de la escuela”, “limpiar y ordenar el aula”, “proveer una caja de tizas blancas”, “hacer una monografía sobre los Derechos del Niño”, etc.); y e) el dictamen del Consejo se envía a la máxima autoridad, quien decide si avala, revoca o modifica la resolución emitida por el primero. Por lo común, la autoridad ratifica lo establecido por el Consejo, dado que según la rectora solo en dos situaciones rechazó las resoluciones de este, y en ambas oportunidades las sustituyó por sanciones de menor rigor.

8 A modo de clasificación preliminar, se elaboró una tipología de las 35 normas escritas que regulan la convivencia escolar en la escuela, aunque de hecho se presentan superposiciones y resulta difícil discriminar a qué categoría se ajusta mejor cada norma. En total se contabilizaron nueve normas de regulación de tiempo y espacio (horarios, recreos, duración de la jornada, ocupación y acción en los espacios escolares y en sus inmediaciones, por ejemplo, “jugar a la pelota fuera del gimnasio, correr por las escaleras); dos normas de subordinación a las jerarquías; nueve corresponden a la regulación de los cuerpos, por ejemplo, “jugar de manos”, “fumar y/o consumir bebidas o sustancias tóxicas”); nueve normas que regulan el uso de objetos; y seis normas de índole ideológico-simbólica como respetar los símbolos patrios, por ejemplo.

Los estudiantes y la construcción de un "nosotros" político

El proceso de negociación de las normas que regulan el Consejo de Convivencia de la escuela se inició en el transcurso del ciclo lectivo 2004, cuando algunos “delegados” estudiantiles del CC y miembros del centro de estudiantes impulsaron primero espontáneamente y luego en forma organizada reuniones periódicas para discutir el funcionamiento del Consejo. En tanto un grupo de estudiantes encabezó la acción política, nos preguntamos cómo los jóvenes construyen un “nosotros” político capaz de movilizarlos como actor colectivo en el espacio escolar.

La propuesta de reforma del CC se produjo en un contexto de conflictividad entre los dirigentes del centro de estudiantes y las autoridades respecto de un suceso previo que tensó la relación y profundizó el antagonismo. Me refiero a la sanción de una dirigente del CE por un hecho ocurrido en el marco de la ocupación del edificio escolar que se desarrolló en mayo de 2004 como medida de protesta por el deterioro de las condiciones edilicias de las escuelas. La sanción establecida por el Consejo de Convivencia desencadenó otras acciones de protesta estudiantil y posiblemente generó las condiciones para que los estudiantes activaran un espacio de discusión sobre la dinámica de este órgano. La puesta en común de situaciones relativas a su participación en el CC posibilitó un proceso de reapropiación de la experiencia vivida que se había visto fragmentada debido a la mencionada rotación permanente regulada. La lectura y deliberación en el seno de estas reuniones, sobre las normas escritas y orales que encuadran el funcionamiento del Consejo, propiciaron la formulación de un proyecto estudiantil centrado en demandas y propuestas de reforma.

El modo de identificación como “estudiantes” implica dimensiones sociales e históricas que se sustentan en la corta

edad y en la configuración de una experiencia subalterna en el marco de la escuela. El autorreconocimiento y el reconocimiento social son factores que habilitan la acción de los jóvenes adolescentes a modo de actor colectivo, dado que la identidad es “el resultado de una doble operación de diferenciación y generalización, la alteridad es necesaria para la construcción de la diferencia, así como también para el reconocimiento de un nexo común en relación con los otros” (Dubar, 2002). Sin embargo, el modo de identificación como “estudiantes secundarios” varía de acuerdo con el contexto, a la vez que cambian sus núcleos de tensión y conflicto. En el interior de esta escuela en particular, múltiples distinciones atraviesan al estudiantado en apariencia uniforme, incluso la adscripción de una proporción de jóvenes al centro de estudiantes instituye una marca de diferenciación entre los que pertenecen y los que niegan dicha pertenencia (“yo no soy del Centro”).

En cuanto a las formas más apropiadas de encauzar las iniciativas y demandas, la postura de los estudiantes se diferencia de acuerdo con sus trayectorias y convicciones políticas, su experiencia en el desempeño de algún cargo en el centro de estudiantes o en el Consejo de Convivencia y la percepción respecto a la relación con la autoridad escolar.

El colectivo de estudiantes que impulsó la propuesta de reforma del Consejo de Convivencia se encuentra conformado por algunos alumnos militantes en partidos de tradición izquierdista, simpatizantes del anarquismo e “independientes”, entre otros que tienen una activa participación en el centro de estudiantes y en ciertos casos también se han desempeñado como “delegados” del Consejo de Convivencia. Aun asumiendo que en las clases los profesores tienden a favorecer el desarrollo de un “pensamiento crítico” y que cuentan para su organización con mayor grado de autonomía que en otras secundarias, este grupo plantea que

sus expectativas respecto de lo que es “la democracia en la escuela” no se concretan en plenitud, en particular en lo que se refiere a su nivel de participación y al reconocimiento y cauce institucional de sus demandas.

Si bien este colectivo reconoce el valor del diálogo para expresar sus demandas, la sanción a la dirigente del Centro, junto con la negativa por parte de las autoridades para conceder ciertos reclamos, acabaron por generar cierto descontento, en particular cuando las decisiones eran percibidas como unilaterales o las restricciones a sus propuestas se basaban en argumentos burocráticos-legales, dado que estas respuestas eran concebidas como un ejercicio de dominación de las autoridades en tanto sus fundamentos resultan desconocidos para los estudiantes. De ahí que, en ciertas circunstancias, este colectivo adoptó un estilo confrontativo.

La cercanía de la crisis económica y política del año 2001 y el auge de la participación ciudadana marcó la experiencia inicial de estos jóvenes. Esta coyuntura política de movilización y la simpatía que algunos estudiantes expresan hacia la izquierda como tradición ideológica, permite entender la apelación en sus discursos (orales y escritos) a un género narrativo que podría encuadrarse en un modelo épico de participación política característico del activismo de izquierda (Cruces y Díaz de Rada, 1995) que se articula con el lenguaje de los derechos; expresiones recurrentes como “lucha estudiantil”, “Centro combativo” “defender los derechos”, etc. ilustran la existencia entre los estudiantes de sentidos prácticos procedentes de estas tradiciones.

Según sostiene Arendt (1997), *lo político* implica revelarse como “alguien” para hacerse reconocer; en este sentido, un dato significativo es que en el proceso de negociación de las normas escolares los jóvenes que impulsaron las demandas, en lugar de autodenominarse “delegados” asumiendo la clasificación institucional, se identificaron como “consejeros”,

tal como en el campo universitario se denomina a los portavoces de los distintos estamentos. De este modo, en el plano de la organización estudiantil, se introducen y redefinen categorías del campo político (“asambleas”, “plenarios”, “lucha por los derechos”, *etc.*), lo que produce tensiones y disputas frente a la óptica institucionalista que delimita la vida escolar a partir de objetivos pedagógicos que refuerzan la exclusión del sentido político de las acciones. De hecho, el tono y la redacción de la propuesta/demanda de reforma del Consejo de Convivencia por parte de este grupo implicó el uso de frases que fueron objetadas por la rectora, quien consideró que algunos puntos tenían “visos más de consigna política que de propuesta propia del ámbito pedagógico”.

La posición descrita más arriba coexiste con un sector del estudiantado cuyas reivindicaciones se centran en demandas principalmente “gremiales”, como ser actividades artísticas y recreativas, o bien hacia iniciativas comprometidas con la preservación e higiene del edificio y la ampliación de servicios para el sector. Al relatar su experiencia escolar, varios jóvenes expresaron sentirse “*libres*” para actuar en la escuela y destacaron la afectividad y el trato respetuoso que mantienen con profesores y autoridades. Estas apreciaciones surgen de comparaciones con la experiencia de amigos que concurren a otras escuelas que cuentan con un prestigio análogo y que fueron calificadas como “*cárceles*”. En este sentido, algunos de los estudiantes entrevistados, que en ese momento no participan activamente del centro de estudiantes, valoran positivamente la apertura institucional de la escuela en cuanto a la atención de las demandas de los alumnos y critican a los dirigentes del centro de estudiantes porque consideran que la confrontación con las autoridades no es necesaria ni adecuada.

Como señalé, entre los estudiantes existen diferencias respecto a los contenidos y formas de hacer política en la

escuela, así como de encauzar las demandas. No obstante, la concreción de las propuestas y decisiones asumidas en nombre del grupo radica en la legitimidad de los representantes elegidos mediante el voto de sus pares —en elecciones en las que compitieron distintas agrupaciones— y en la capacidad de la conducción estudiantil de homogeneizar la diversidad de voces y reencauzar el antagonismo hacia un genérico interés estudiantil (“el Centro somos todos”). En este caso, la construcción de un “nosotros político” por parte del grupo de estudiantes que impulsó el proyecto de reforma, se constituyó en un contexto de tensión y oposición a las autoridades y en simultáneo, se vio reforzada por la crítica por parte de las autoridades, respecto al tono y a la forma presentaron sus demandas y propuestas.

Prácticas y discursos en torno al ejercicio de la democracia en la escuela

En relación con el debate acerca del papel del Consejo de Convivencia, los estudiantes abrieron la discusión en una de las sesiones del Consejo con la presentación de una declaración escrita que sintetizó su posición ante el conjunto de los integrantes del órgano. En esa situación, los profesores y autoridades presentes se negaron a abordar la propuesta/demanda argumentando que según la normativa vigente su tratamiento correspondía a la rectora, objeción que fue impugnada por los “consejeros estudiantiles” quienes decidieron retirarse de la reunión como medida de fuerza y boicot al funcionamiento del Consejo. Esta *acción colectiva*⁹ motivó

9 Según Tilly (2000), la característica que define a las acciones colectivas es que se trata de un modo de acción contencioso y discontinuo, que plantea una amenaza a la distribución de poder existente e incita a la vigilancia, intervención y/o represión de las autoridades.

la intervención de la rectora, quien mediante una notificación dirigida al cuerpo de “delegados” puso en cuestión el modo en que estos presentaron sus demandas:

Estas no son conductas acordes a la vida en democracia y mucho menos con la vida institucional de una escuela. Por lo demás, comprenderán que, así como ustedes tuvieron todo el tiempo que necesitaron para elaborar la nota, los miembros adultos del Consejo tenían derecho a tomarse el tiempo necesario para leerla y analizarla, más allá que era la Rectora quien debía recibirla y responderla. [Notificación de respuesta de la rectora, agosto de 2004].

Este fragmento permite considerar cómo la acción colectiva puesta en juego por los estudiantes desafió los mecanismos legitimados institucionalmente y la definición escolar de “*conductas acordes a la vida en democracia*”. Se trata de un modo de expresar un planteo político que confronta con la “normalización” de la vida escolar, y que pone en discusión los modos de construir *lo político* en la escuela. El “reclamo por derechos fundamentales” (Fordham, 2006) ejercido por los estudiantes puede interpretarse como un acto de resistencia que se nutre de saberes y experiencias construidas dentro y fuera de la escuela solo si entendemos este término en sentido estricto, es decir, como aquel fenómeno de oposición que efectivamente se encuentre ligado a la indignación política o moral, y no con la desviación o la impotencia aprendida (Giroux, 1983:49).

Los escritos intercambiados entre estudiantes y autoridades dieron pie a un debate que alcanzó a otros miembros del equipo de conducción y que incluyó como medio de expresión la utilización por parte de los alumnos de la revista del CE. La confrontación escrita versó en torno al ejercicio

de poder en el Consejo, polémica que involucró la definición misma del carácter y los objetivos de la institución escolar. El siguiente fragmento del proyecto elaborado por los “consejeros” ilustra este aspecto:

Si en el Consejo de Convivencia, que es el gobierno de la escuela, no se practica el respeto, la igualdad, las opiniones, las reflexiones personales, no se puede esperar que la escuela sea un ámbito participativo ni democrático. [Notificación dirigida a los miembros del consejo, 12-7-2004].

El registro etnográfico recupera algunos ejes del debate, los argumentos desarrollados por los “consejeros estudiantiles” en disconformidad con el funcionamiento del Consejo y las dificultades y restricciones que estos atribuyen al Consejo de Convivencia para convertirse efectivamente en un órgano representativo de todos los sectores constitutivos de la “comunidad escolar” que valore la intervención de los jóvenes y los temas que ellos consideran que hacen a la *vida en común*.

La "lucha" por la representación

Como se adelantó, el Consejo de Convivencia adopta la forma democrática representativa siguiendo la lógica de las instituciones del Estado. Sin embargo, los “consejeros” consideran que se encuentran en una posición desigual, por lo cual un punto fuerte de sus demandas y propuestas giró en torno a la representación en el Consejo.

Uno de los núcleos del problema de la representación se refiere a la cantidad de representantes que correspondería a cada sector que integra el Consejo. Según establece la Ley 223/99 y su reglamentación (1400/01), la cantidad de

representantes de estudiantes y padres “no podrá superar” el total de representantes del sector docente (profesores y preceptores), sin embargo, autoridades y “consejeros” sostienen interpretaciones distintas. De acuerdo con el punto de vista de las primeras, la proporción de representantes convocados para participar en las sesiones del Consejo sigue al pie de la letra la ley antedicha, dado que la incorporación de un miembro supernumerario al sector docente supera, en proporción, la cantidad de los participantes que representan a madres/padres y alumnos.

Al respecto, los “consejeros” se sienten perjudicados y consideran que “no superar” también puede entenderse como fijar una cantidad simétrica de representantes de todos los sectores, de ahí que interpretan que la proporción de representantes establecida por las autoridades es arbitraria e injusta dado que la cantidad y relación de representación conlleva, desde su óptica, una “permanente inequidad de voz y votos”.

El ejercicio desigual de poder no reside únicamente en la distribución de votos y representantes asignados a cada estamento, sino que comporta, según los estudiantes, diversos dispositivos que contribuyen a mantener y encubrir la “desigualdad de voces”. En tal sentido, los “consejeros” cuestionaron cierta peculiaridad que conlleva la dinámica cotidiana del Consejo al sostener que “cuando un miembro del sector docente se ausenta automáticamente disminuye en proporción la cantidad de votos de estudiantes y padres”. Este mecanismo mantiene el margen de diferencia en la cantidad de votos conferidos a los distintos estamentos, incluso cuando el número de representantes estudiantiles y madres/padres presentes sea mayor que los representantes docentes. Los “consejeros” sostienen que es una injusticia que alguna de las partes “pierda el derecho a voto” y argumentan, en consonancia con el procedimiento de los órganos legislativos

de nuestro país, que nunca la falta de representantes de un sector disminuye los votos de los otros sectores”. Al respecto, los “consejeros” proponen que “todas las partes tengan los mismos derechos” y plantean que tanto ellos como los padres y madres decidan el tiempo de ejercicio del cargo y de rotación de sus representantes, atribución que hasta el momento conservaban las autoridades, excepto en el caso de los representantes del centro de estudiantes, quienes escapan al mecanismo de rotación permanente regulada.

Por su parte, algunos profesores expresan intenciones por evitar la directividad y la lógica adultocéntrica en el Consejo al incorporar ciertos recaudos con la intención de respetar los espacios de intervención de los jóvenes, como por ejemplo “dejar que los estudiantes hablen primero”. No obstante, desde la óptica de las autoridades la “participación” aparece como automáticamente positiva (Menéndez, 2006), al tiempo que los mecanismos creados para impulsarla presentan prácticas y categorías infantilizadoras:

A: Bueno, yo estímulo, digamos... se da el lujo de estimular la participación de los chicos en el consejo, se eligen los delegados, están viniendo muchísimo los chicos este año.

I: ¿Y de qué manera se estimula?

A: Yo voy a la cosa más concreta que cuando vemos que *los nenes*, yo he mandado *notitas* a los padres de que el chico no asistió al Consejo, que es una representación muy importante para ellos, que es un lugar de participación... a veces no y este año se logró bastante, porque si no, en otros casos que pasa hay cinco profesores y dos chicos. (Entrevista a integrante del

equipo de conducción, noviembre de 2006, el resultado me pertenece).

Los “consejeros” ponen en tela de juicio los mecanismos democráticos del Consejo al señalar que el derecho a voto no les garantiza por sí mismo una intervención activa en las decisiones, pues las voces de los adultos dirigen las discusiones y disposiciones invisibilizando las voces y propuestas de los estudiantes.

La verdad es que es bastante arbitrario, más allá de que tengamos voto los estudiantes, si los estudiantes llegamos a proponer algo, nunca es escuchado; si los estudiantes dicen que eso lo tienen que consultar con los estudiantes, les dicen que no, que ustedes tienen que votar porque tienen que votar y de ahí también deriva la falta de interés de que haya consejeros de convivencia, o sea siempre que hay elecciones de delegados de convivencia no hay mucha gente que quiera. (Entrevista a una alumna de 4° año, 29-9-2005).

Otro aspecto que se relaciona con las dificultades de la representación estudiantil en el Consejo se refiere a una norma sustentada por las autoridades cuya legitimidad es impugnada por los “consejeros”. Esta regla interna restringe la posibilidad de desempeñar el cargo de representantes a aquellos estudiantes que han recibido sanciones disciplinarias. El siguiente fragmento explicita la lógica sustentada por las autoridades para fundamentar la adopción de esta medida:

La única regla oral que se sostiene por una cuestión básica de lógica y coherencia es que el alumno que tiene observaciones de conducta no puede ser delegado de Convivencia pues, así como en la Asamblea Anual

Ordinaria de la Cooperadora solo tienen voz y voto los padres que pagan la cuota de Cooperadora y en un edificio solo pueden formar parte de la Comisión de Administración Interna los propietarios que tienen al día sus expensas, es decir, quienes cumplen las normas, no es lógico que el alumno que tiene observaciones de conducta participe en la sanción de otro que tampoco cumple con las normas. (Integrante del equipo de conducción, 6-8-2004).

Desde el punto de vista de las autoridades, resulta razonable establecer un criterio restrictivo en cuanto al ejercicio del cargo de representante en la medida en que un alumno que ha sido sancionado por no haber respetado las normas escolares no estaría calificado para el desempeño legítimo del cargo.

Las críticas de los “consejeros” se dirigen tanto a la arbitrariedad de la norma (“nunca escrita, nunca aprobada”) como a los límites impuestos a su “libertad de elegir”. En este sentido, han puesto en juego canales institucionales y alternativos para reclamar el derecho a elegir a sus representantes (debates con sus pares en asambleas, elevación de notificaciones a las autoridades, divulgación de sus ideas en su revista, etc.), lo que revela un profundo grado de apropiación tanto de los mecanismos como de las formas que adopta la práctica democrática:

A principio de año, los alumnos y alumnas de 5.º [división y turno] elegimos, como todas las divisiones, a una delegada de convivencia. El miércoles 8/6 por primera vez en el año invitaron a nuestra delegada al Consejo de Convivencia. Pero como esta alumna tenía una sanción disciplinaria nos pidieron que eligiéramos a otro/a delegado/a. Entonces elegimos a la delegada del centro de estudiantes. Pero, sorpresivamente, nos

dijeron que ella tampoco podía ser: ¿acaso piensan que la gente que participa del centro de estudiantes no tiene capacidad como para discutir de igual a igual en el Consejo de Convivencia? Nos dijeron que no era democrático elegir a la misma persona: ¿no es democrático elegir libremente a quien nos parezca? Después de esta novedad nos volvimos a reunir. En la Asamblea de la división analizamos que no permitir la participación de la alumna por tener una sanción es pura y exclusivamente discriminatorio. Nos preguntamos cuál es el problema que esta alumna participe si, aun hecha pública su sanción disciplinaria, la volvemos a elegir como nuestra mejor representante. Elevamos una carta a la asesora pedagógica ratificando nuestra reelección de la delegada de convivencia. El día lunes 13/6, cuando se reunía el Consejo de Convivencia, nuestra delegada fue expulsada de dicha reunión con el argumento de una norma oral (NUNCA ESCRITA, NUNCA APROBADA) que prohíbe la participación de personas con sanciones disciplinarias. (Revista del centro de estudiantes, agosto de 2005, mayúscula en el original).

En oposición a la lógica de las autoridades, los “consejeros” enfatizan sus competencias para designar con propiedad a quienes consideran que reúnen los requisitos para llevar adelante dicha función de modo idóneo y de acuerdo con sus intereses. Desde la óptica de los “consejeros” la restricción impuesta por las autoridades implica una discriminación negativa hacia los alumnos y vulnera el ejercicio de sus derechos.

Por otra parte, los “consejeros” expresan que los representantes de profesores discriminan a los alumnos repetidores al asociar las dificultades de aprendizaje con los problemas de conducta, ya que el hecho de haber repetido el año, según ellos, es usado por algunos profesores como un antecedente

en su contra en el momento de decidir acerca de la pertinencia de una sanción disciplinaria. De la misma forma, se critica que las opiniones de los “consejeros” son desvalorizadas en las instancias de debate dado que, desde su perspectiva, algunos docentes enuncian frases estigmatizantes, como por ejemplo “los vagos son amigos de los vagos”; “los alumnos son testarudos”; “pensé que eras inteligente”; “los rebeldes se defienden entre sí”. De ahí que los “consejeros” solicitan que “todas las opiniones sean valoradas”.

Como se adelantó, la preocupación por la legitimidad de los representantes está instalada entre los estudiantes. En el caso de los “consejeros”, su inquietud central es la distinción entre la opinión personal y la voz del colectivo al que procuran representar. Dado que las decisiones que emanan del Consejo se toman *in situ* y recaen solo en los miembros presentes, la imposibilidad de consultar antes de emitir su decisión y su “escasa preparación” llevan a pensar a los “consejeros” que no son portavoces legítimos pues el que habla y decide es el individuo y, según ellos, “eso no es representativo” del grupo.

Según se anticipó, el sistema que denominamos rotación permanente regulada conlleva a que los jóvenes perciban su paso por el Consejo como una experiencia formativa fuertemente fragmentada. En este sentido, los “consejeros” demandan que el colectivo estudiantil posea el poder de decidir por sí mismo qué representantes asistirán a cada reunión en consonancia con el “derecho a elegir libremente”, pues consideran que la rotación de representantes sumada a que desconocen de antemano los temas que van a tratarse en cada sesión son condicionamientos que juegan en contra de un buen desempeño del cargo. Por eso, solicitaron a las autoridades que los temas por tratarse en el Consejo fueran difundidos con una semana de antelación bajo la forma de un *orden del día*, de modo que cuenten con tiempo para desarrollar una opinión fundada sobre ellos.

El registro etnográfico reconstruye que los estudiantes consideran que su preparación es insuficiente y que esta situación genera frustración al ejercer el cargo de representante. La preparación consiste en una “charlita” al comienzo del año escolar en la que los tutores, con anterioridad a la realización de las elecciones de cada curso, comentan a los alumnos las condiciones que debe reunir un “delegado” de convivencia, las responsabilidades que asume, sus obligaciones y derechos. Sin embargo, los estudiantes de modo recurrente manifiestan no sentirse preparados para desempeñar el cargo, en especial aquellos que cursan los primeros años: “No sabía bien qué hacer”, “nadie te dice nada”, “me quedé callado”. Estas frases ilustran la opacidad que implica esta práctica para los más jóvenes, quienes tras estas experiencias por lo general no vuelven a postularse como “delegados”. No obstante, como sostienen Batallán y Campanini, las acciones llevadas adelante por los jóvenes (reunirse, debatir, formular propuestas, etc.) “producen, aun tácitamente, un efecto socializador en sus protagonistas contribuyendo a constituir en ese mismo proceso un sujeto social que trasciende las intenciones y objetivos de la acción inicial” (2007: 4).

Si bien la voz y directividad adulta se erige como parámetro, no debemos subestimar la *apropiación* del espacio por parte de los jóvenes, dado que sus acciones en el Consejo exceden el mero formalismo y la presencia silenciosa que en general se les atribuye.

El campo deliberativo y sus límites

Uno de los principales reclamos bosquejados por los “consejeros” es la restricción del campo deliberativo del Consejo a la aplicación de sanciones disciplinarias a los jóvenes. Estos, de modo frecuente, se refieren al Consejo de Convivencia

en forma peyorativa como un “Tribunal de Disciplina” por ser utilizado sustancialmente para “juzgar” a los estudiantes. Las críticas se dirigen a la especificidad y superficialidad de los temas abordados y al procedimiento de etiquetamiento por el cual los argumentos desarrollados en los debates quedan subordinados a una lógica de control de la conducta. Así, el uso de la fórmula “grave, moderado y leve” por sobre la discusión de los contenidos acaba cosificando la práctica sin cuestionar los supuestos que le dieron origen.

A partir de la categoría “convivencia” entendida “como la confluencia de las actitudes de todas las partes que integran a la comunidad educativa” los “consejeros” intentaron, a través de su propuesta, ampliar el campo deliberativo al tratamiento de “temas como los reglamentos escolares o el funcionamiento de los mismos” (comunicado estudiantil, 5-6-2005). En palabras de una estudiante:

El problema es... lo que nosotros criticábamos es que para hablar de una convivencia institucional tenemos que hablar también de cómo se manejan los profesores con los alumnos y también de cómo los alumnos se manejan con las distintas partes del colegio, o sea, la generamos todos la convivencia. (Estudiante 3.º año, 29-9-2005).

En este contexto, la categoría “convivencia” supone una distinción positiva respecto al sentido históricamente atribuido a la “disciplina” en la escuela. Los “consejeros” apelan a su condición de copartícipes de la convivencia escolar para proponer un abordaje relacional de los conflictos institucionales con el objeto de trascender la visión estereotipada que recae sobre los estudiantes y los sitúa en el lugar de sujeto de conflicto.

La propuesta de los “consejeros estudiantiles” fue retomada por las autoridades, quienes días previos a la finalización

del ciclo escolar 2004 convocaron a una reunión extraordinaria del Consejo a fin de debatir cuestiones generales que atañen a la convivencia escolar. No obstante, “el planteo, desarrollo y organización” de esta reunión no respondió a los reclamos ni aspiraciones manifestadas por los estudiantes. El malestar se traslució en una nota publicada en la revista del centro de estudiantes titulada “Sorpresa, Sorpresa”, con un doble sentido: señalar lo novedoso de que fueran citados para abordar cuestiones que traspasaban los casos de indisciplina y, a la vez, con esa denominación procuraron destacar que los habían tomado por sorpresa, pues desconocían con anticipación los temas que se iban a tratar y, por lo tanto, no estaban en condiciones de debatir ni presentar sus propias propuestas. El siguiente fragmento tomado de dicha revista expone estos aspectos:

En esta reunión se trató por primera vez en el año cuestiones más profundas que un “grave-moderado-leve” (esta falacia ya había sido denunciada en el 2004 por los estudiantes); ¡al fin nos habían escuchado! Más vale tarde que nunca, aunque sea ridículamente tarde...

Alegría inexplicable, entonces, la de los consejeros estudiantiles (CC.EE.) ante esta situación. El vice de [turno] empezó a leer una hoja impresa:

Será sancionado la utilización de elementos cortantes fuera del aula (¡cortense las uñas, no vaya a ser que lastimen a alguien!)

Será sancionado la utilización de fuego, o elementos que lo puedan causar (¡no vengan muy lindas al

colegio, no sea cosa que generen fuegos apasionados capaces de incendiar el mundo entero!).

Será sancionado el hecho de ingresar al aula más de cinco minutos tarde después del toque del timbre (¡RING a correr, pobrecitos los del 2.º piso!).

Se deberán forrar los cuadernos de comunicados (esto NO fue aprobado).

Será sancionado... ¿algo no lo será? (1.ª revista del centro de estudiantes, mayo de 2005: 15).

Desde la mirada de los estudiantes, esta reunión siguió la lógica tradicional adoptada por el Consejo, es decir, la directividad adultocéntrica que limita las propuestas y voces de los estudiantes. Su relato de los acontecimientos con tono burlesco y el uso de frases ingeniosas se dirigieron a deslegitimar el procedimiento y los contenidos abordados en dicha sesión, en la cual los miembros adultos presentaron una propuesta formulada con antelación, a fin de incorporar nuevas normas en el Reglamento Interno de Convivencia, o desglosar las ya existentes.

Dada la relevancia que los “consejeros” atribuyen a la discusión sobre los fundamentos que subyacen a las normas, apelaron a su “derecho a proponer” y plantearon posponer la reunión para los inicios del siguiente ciclo escolar con el fin de discutir y consensuar las propuestas en el interior del estudiantado. Sin embargo, las autoridades rechazaron la proposición estudiantil invocando la rigidez de los tiempos y normas institucionales, dado que es su obligación elevar el Reglamento Interno para que sea aprobado por la supervisión.

Significados y tensiones en torno a la democracia en el contexto escolar

En las interpretaciones que desarrollan los “consejeros estudiantiles” y las autoridades acerca de la delimitación del campo deliberativo del Consejo de Convivencia y los mecanismos concretos de participación y representación subyacen significados disímiles sobre el ejercicio de la democracia en la escuela. Desde la perspectiva de los “consejeros”, el Consejo de Convivencia es el “gobierno de la escuela” y debe encarnar un ámbito de deliberación y resolución de los asuntos comunes donde los representantes de los distintos sectores de la “comunidad escolar” discutan y decidan cuestiones que atañen a la “convivencia” en un sentido amplio. Esta concepción se encuentra asociada con el ideario democrático colegiado de la *tradición* universitaria, en el cual el *demos* se caracteriza como “una comunidad autogestionada de miembros solidarios, regidos por una noción corporativa de igualdad orgánica” (Naishtat y Toer, 2005: 13).

A nuestro entender, este significado opera como horizonte de las acciones e interpretaciones que ponen en juego los “delegados de Convivencia”, autodesignados “consejeros” como en el ámbito universitario. En este sentido, los “consejeros” consideran que la democracia tal como se practica en la escuela es una “simulación” pues, desde su perspectiva, el ejercicio genuino de la democracia supone la construcción de un “ámbito de iguales” donde “todas las opiniones sean valoradas” y en el cual “no se practique ningún tipo de discriminación”.

En cambio, las autoridades plantean que el Consejo de Convivencia “no es el gobierno de la escuela”, sino que este último corresponde al equipo de conducción conformado por la rectora y los vicerrectores de ambos turnos, mientras que el primero es un órgano asesor colegiado que “no

decide, sino que aconseja”, es decir, se trata de un órgano consultivo no vinculante. En esta concepción, la democracia en la escuela se aleja del principio igualitario que se sustenta en la esfera pública:

La democracia en la escuela es como la democracia en la familia, hay temas que se resuelven entre todos y temas que deben resolver los adultos; y esto de ninguna manera es una democracia simulada, sino el reflejo de la asimetría lógica del vínculo donde los adultos tienen responsabilidad en relación con los adolescentes y no a la inversa. (Nota de la rectora en respuesta a los estudiantes, 6-8-2004).

Como hemos documentado, la restricción de los temas que se van a abordar en común, así como las reglas que estructuran las relaciones de poder en la escuela, son objeto de controversia y negociación en función de contextos particulares. El análisis del debate expresa la confrontación entre concepciones contrapuestas acerca de la democracia en la escuela. Por un lado, el mundo adulto equipara las relaciones en la escuela con el ámbito doméstico sobre la base de la asimetría del vínculo entre jóvenes y adultos y la concentración de la responsabilidad legal de los adultos encargados del resguardo y protección de las nuevas generaciones. Por otro lado, la concepción igualitaria de los estudiantes pone en cuestión el orden institucional y motoriza la búsqueda de mayor autonomía y participación en las decisiones que los afectan. De este modo, la discusión sobre la democracia escolar y, específicamente, la participación de los jóvenes en su gobierno, pone de manifiesto la tensión derivada de la escuela como un espacio constituido por relaciones semi-domésticas y semi-públicas (Batallán, *et al.*, 2001), dado el estatus de “menores” de su población destinataria,

que le da especificidad y lo diferencia de otras instituciones del espacio público en general.

Reflexiones finales

En este artículo reconstruí un debate entre estudiantes y autoridades relacionado con una iniciativa de reforma del Consejo de Convivencia propuesta por un grupo de jóvenes entre los años 2004 y 2005, en una escuela secundaria con “tradición democrática”. El análisis de la documentación etnográfica producida a partir del trabajo de campo permitió conocer los criterios, argumentos y concepciones que sustentan las posturas de estudiantes y directivos en la vida cotidiana escolar, en un contexto político en que los estudiantes impulsaron demandas dentro y fuera de la escuela.

La investigación documenta el protagonismo político de los jóvenes adolescentes y analiza un proceso en el cual los estudiantes “tomaron la palabra” y abrieron una discusión acerca de los límites de un espacio de participación, diseñado por el mundo adulto, para canalizar sus voces e intereses. En esa circunstancia, desplegaron formas no convencionales de ejercicio político y desafiaron las prácticas y formatos institucionales relacionados con la vida escolar, procurando plasmar sus intereses y aspiraciones en la construcción de una escuela más democrática. En efecto, si la noción de “comunidad educativa” como ideal de convivencia de la escuela democrática incluye acuerdos, disensos y negociaciones, es viable conceptualizar las acciones colectivas desplegadas por los jóvenes en torno al Consejo de Convivencia como prácticas ciudadanas que contribuyen a la reactivación de dicha comunidad.

Si bien los avances de la investigación durante los últimos dieciocho años permiten reconocer el ejercicio ciudadano

de los jóvenes —a pesar de los límites jurídicos— y dar cuenta de su protagonismo en la construcción de la “comunidad escolar”, continúa vigente la pregunta acerca de la efectiva participación de los estudiantes en la gestión de la escuela.

Al analizar las acciones, demandas y propuestas impulsadas por los “consejeros estudiantiles” destacamos que este grupo de estudiantes propuso formas colegiadas de gobierno, sostenidas en la participación igualitaria de todos los actores, tal como un sector de los estudiantes universitarios demandó por esa época en el nivel superior de la educación, sin contemplar los diferentes niveles de responsabilidad y decisión de los distintos sectores. Desde la lógica institucional, y aún con el compromiso de promover una escuela abierta a la participación de los estudiantes, la concepción del gobierno escolar se basa en una estructura burocrática-jerárquica, lo que restringe y/ desdibuja el derecho de participación de los jóvenes y limita la posibilidad de pensar en modos de cogobierno en la escuela como auténtica comunidad.

Si uno de los objetivos de la institución escolar es promover la formación de ciudadanos autónomos, el debate reconstruido expone los límites de un modelo de escuela que, al centrarse en el manejo tradicional de la autoridad y el disciplinamiento, impide avanzar en formas de cogobierno que favorezcan la toma de decisiones conjuntas sobre asuntos comunes con la participación progresiva de los estudiantes en distintos grados de autonomía y responsabilidad.

En efecto, los cambios introducidos por las políticas educativas en el orden disciplinario escolar establecen la participación y el consenso de los estudiantes como una de sus fuentes de legitimidad, pero, al mismo tiempo, mantienen una lógica de control y jerarquía que ubica a los jóvenes en una posición subalterna en el campo de representación y deliberación sobre lo común que constriñe la posibilidad de democratizar la escuela.

A pesar de las demandas por mayor participación estudiantil, las reformas posteriores introducidas en la reglamentación del Sistema Escolar de Convivencia de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2008, tendieron a profundizar una orientación más conservadora con respecto a la participación de los estudiantes. En un contexto de crecientes protestas estudiantiles se sancionó el Decreto 998/2008 que, bajo el eufemismo de la “crisis de autoridad”, amplió las atribuciones de rectores y profesores y limitó la participación estudiantil al establecer requisitos meritocráticos tales como la acreditación de buen rendimiento escolar.

La relectura actual de este material de campo busca ser una nueva contribución en el horizonte de profundización de la democracia en la institución escolar al entregar elementos que permitan ampliar el debate acerca de la participación de los jóvenes estudiantes al interior de las escuelas.

Es ineludible promover el reconocimiento del protagonismo de los jóvenes en calidad de “copartícipes” de la hasta ahora utópica “comunidad escolar” y profundizar la discusión acerca de las relaciones de poder, las fuentes que legitiman su derecho a participar, así como los niveles de responsabilidad y autonomía en su participación (Batallán *et al.*, 2001).

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1997). *Qué es la política*. Paidós.

Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.

Batallán, G. y Campanini, S. (2005). Infancia, juventud y política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa. I Congreso Latinoamericano de Antropología, Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA).

- Batallán, G. y Campanini, S. (2007). El presente del futuro ciudadano: reflexión teórica sobre las prácticas políticas de los jóvenes adolescentes. *1.ª Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes*, 16 y 17 de noviembre de 2007. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Batallán, G., Campanini, S. y equipo. (2008). *Niños y jóvenes en el espacio público: agencia y comunidades de pertenencia en la polémica por la democratización de las instituciones*. Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA.
- Batallán, G.; Campanini, S. y equipo. (2005). Estudiantes, legisladores, piqueteros y chicos del pueblo: discusiones sobre la infancia y la juventud en prácticas recientes de democracia directa y representativa. I Congreso Latinoamericano de Antropología.
- Batallán, G.; Campanini, S., Padawer, A. y Zattara, S. (2001). Infancia, mundo escolar y democracia. Actas IV Congreso Chileno de Antropología.
- Batallán, G. y García, J. F. (1992). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, núm. 1, Colegio de Graduados en Antropología.
- Cruces, F. y Díaz de Rada, A. (1995). ¿La cultura política es parte de la política cultural, o es parte de la política, o es parte de la cultura?. *Política y Sociedad*, núm. 18, Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de las post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. 10, núm 27.
- Enrique, I. (2008). Estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: de la organización de demandas a la construcción de Ciudadanía. IX Congreso Argentino de Antropología Social, UNM.
- Enrique, I. (2011). La participación estudiantil en la escuela secundaria en la Argentina. Reconstrucción del conflicto en torno al protagonismo político de los jóvenes. Tesis de Maestría en Políticas Sociales, FCS, UBA.
- Falconi, O. (2004). Escribir para dialogar: la construcción de un espacio público entre estudiantes de nivel medio. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19. En línea: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4577/4075> (consulta: 06-04-2023).

- Fraser, N. (1992). Rethinking the Public Sphere: A contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Habermas and the Public Sphere*. MIT Press.
- Fordham, S. (2006). Participación en la Mesa Redonda dedicada a la memoria de John Ogbu, *Ethnography Forum*, University of Pennsylvania.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, núm. 44, pp. 33-65.
- Grassi, E. (2004). *Política y cultura en la sociedad neoliberal*. Espacio.
- Habermas, J. (1986). *Historia y crítica de la opinión pública*. Gustavo Gilli.
- Heller, A. (2002 [1977]). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Kantor, D. (coord.) (2000). Relevamiento: Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio. Informe Final. DGPL. SED. GCBA.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, núm. 16, Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense.
- Litichever, L. (2014). La convivencia como modalidad de resolución de conflictos. I Encuentro Internacional de Educación. NEES, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.
- Litichever, L. y Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media. III Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Menéndez, E. (2006). Las múltiples trayectorias de la participación social.. Menéndez, E. y Spinelli, H. (coords.), *Participación social ¿para qué?* Lugar.
- Montesinos, M. P. y Pallma, S. (1999). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia. Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.), *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba.
- Naistat, F. y Toer, M. (2005). *Democracia y representación en la universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Biblos.
- Narodowski, M. (1999). *Hiper regulación de la escuela pública y desregulación de la escuela privada. El caso de los "consejos de convivencia" en la Ciudad de Buenos Aires*.

- CEDI, Documento 24, Fundación Gobierno y Sociedad, Universidad Nacional de Quilmes.
- Paulín, H. y Tomasini, M. (2009). Desafíos para la democratización de las relaciones en la escuela secundaria. *Docencia, núm. 39*.
- Ripoll, L. (1989). La socialización política de la juventud argentina: contribución del mensaje del profesor de educación cívica en la enseñanza media. 1984-1988. Tesis de Maestría, FLACSO, Programa Argentina (mimeo).
- Rockwell, E. (1987a). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (1987b). Repensando la Institución: una lectura de Gramsci. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rockwell, E. (1991). La dinámica cultural en la escuela. Gigante, E. (coord.), *Cultura y escuela: La reflexión actual en México*, Serie Pensar la Cultura.
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. Levinson, B., Folley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, pp. 301-324, State University of New York Press.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruggeri Silva, S. (2006). *La disciplina escolar en la educación media y las garantías constitucionales*. Dunken.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares*. UNICEF.
- Somers, M. (1996/1997). Narrando y naturalizando la sociedad civil y la teoría de la ciudadanía: el lugar de la cultura política y de la esfera pública. *Revista Zona Abierta*, núms. 77/78, pp. 255-337.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Península.

Fuentes normativas

Decreto 84/97 Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Decreto Nacional 150073/43. Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Secundaria. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Capítulo IV "De la Disciplina", arts. 200 al 206.

Decreto reglamentario 1400/01 Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Decreto reglamentario 998/08 sustituye el anexo del Decreto 1400/01, GCABA.

Ley 223/99 "Sistema Escolar de Convivencia". Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ordenanza 51870/96. Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires.

Capítulo 5

“Haciendo política” en la escuela

Discusiones en torno al proceso de organización de jóvenes estudiantes bonaerenses

Soledad Castro

Introducción

Este trabajo reconstruye algunas de las tensiones que atraviesan las prácticas políticas de las juventudes en la escuela secundaria. Se basa en el análisis de las continuidades y rupturas con la tradición institucional en Argentina y propicia un ejercicio de aproximación comparativa a la diversidad de formas en que las personas jóvenes se organizan políticamente en este espacio mediante el despliegue de prácticas diversas con distintos grados de institucionalización. El análisis recupera la particularidad de la escuela como institución socializadora, concebida a lo largo de la historia como un espacio de resguardo del entorno social en el que el carácter dado a la infancia y a la juventud durante la escolarización proyecta su participación plena, en términos de ciudadanía, a un *futuro* y la niega en el presente (Batallán y Campanini, 2005).¹

1 Una primera versión de este artículo fue presentada en la 1.ª Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes, realizada en la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina, del 16 al 17 de

El trabajo de campo, desarrollado en una escuela secundaria del oeste del Gran Buenos Aires durante el año 2006, permitió documentar el proceso de organización de un centro de estudiantes —en adelante, CE— con el foco puesto en las estrategias que las juventudes implementaron para su constitución, los obstáculos encontrados y el balance de resultados, lo que sugiere algunas conclusiones respecto a los desafíos que enfrentan en su demanda de mayor participación en las decisiones institucionales.

Durante cinco meses se realizaron registros de eventos y reuniones mediante observación participante, y se documentaron las estrategias de negociación que se dieron entre estudiantes y adultos responsables de la institución, en el interior del grupo y respecto de otras personas jóvenes, con especial detenimiento en la orientación inscrita en los discursos, la constitución de liderazgos y las dinámicas en torno a las diversas formas organizativas. Mediante entrevistas abiertas se reconstruyeron trayectorias de estudiantes militantes de partidos políticos y organizaciones sociales, en búsqueda de profundizar en la dimensión histórica de estos procesos².

La investigación realizada pone de manifiesto la conflictividad que el proceso de organización política del estudiantado generó en el interior de la escuela³. A partir del trabajo de campo realizado, nos interesa analizar cómo las prácticas registradas ponen en juego la confrontación de diversas concepciones sobre *la política* que prevalecen en la institución escolar como experiencias asociadas al mundo adulto, en la actualidad deslegitimadas. De modo general,

noviembre de 2007.

- 2 También se analizaron diversas fuentes escritas que incluyen: documentos escolares (legislación, normativa, publicaciones estudiantiles, libros y registros de la escuela, etc.), fuentes secundarias proveídas por el Ministerio de Educación u otros organismos estatales (censos, relevamientos, estadísticas, informes oficiales) y material periodístico.
- 3 Cabe destacar que al finalizar la investigación la situación seguía siendo de alta conflictividad.

dicho análisis permite caracterizar las concepciones predominantes sobre la juventud-adolescencia y su papel dentro de la escuela.

Antecedentes

Siguiendo a Berguier, Hecker y Schiffrin (1986), podemos delinear la historia de las organizaciones estudiantiles en relación con los procesos histórico-políticos de nuestro país. Según estos autores su trayectoria se remonta al siglo XIX, con la creación de los primeros colegios nacionales y las primeras agrupaciones y sociedades de estudiantes, a partir de las cuales surgieron en muchos casos partidos políticos, como por ejemplo la Unión Cívica de la Juventud. Posteriormente, con la inclusión de las capas medias a la educación secundaria y bajo la influencia de la reforma universitaria de 1918, aparecieron los primeros centros de estudiantes en el ámbito de los colegios universitarios y más tarde, las primeras federaciones estudiantiles y coordinadoras (Federación de Estudiantes Secundarios, 1921). Con el alto crecimiento de la matrícula secundaria durante la segunda mitad del siglo XX surgieron organizaciones estudiantiles nacionales, como la Unión de Estudiantes Secundarios (1953) y la Confederación Argentina de Estudiantes Secundarios. Durante este período, las asociaciones estudiantiles fueron prohibidas en varias oportunidades, tanto en gobiernos constitucionales como de facto, según las distintas coyunturas. No obstante, las/los estudiantes organizadas/os participaron en forma activa de movilizaciones y protestas, articuladas con partidos políticos, sindicatos, estudiantes universitarios y otros sectores de la sociedad civil.

La presencia social creciente de las juventudes como sujetos de derecho, en particular en los países capitalistas,

se acrecentó durante la segunda mitad del siglo XX como consecuencia del proceso de reorganización económica, el desarrollo de una industria de consumo de bienes culturales destinado a este grupo de edad y su separación en el plano jurídico de las personas adultas, entre otros factores (Reguillo Cruz, 2000; Feixá, 1999). Por lo tanto, podemos afirmar que en Argentina las agrupaciones político-estudiantiles han permitido la integración de generaciones de jóvenes a la demanda organizada por sus derechos políticos, y se registran a lo largo de la historia momentos de alta visibilidad social. Particularmente en los años setenta se dieron experiencias inéditas de participación política por parte de estudiantes secundarios, que planteaban una resistencia tenaz contra los embates de la dictadura militar y se transformaron, en muchos casos, en sus principales víctimas (Berguier, Hecker y Schifrin, 1986).

Durante los años ochenta —en el contexto de restitución del orden constitucional—, la Resolución 4299/84 posibilitó la reorganización de los centros de estudiantes en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires para la realización de actividades extraescolares de carácter cultural, científico, de educación cívica, deportivo y recreativo, al tiempo que quedaron excluidas en forma expresa las actividades religiosas o político-partidarias. El CE se fundaba a partir de la sanción de un estatuto que reglaba su gestación a partir de una asamblea de delegados elegidos por cada curso y posterior elección de una Comisión Directiva —integrada por presidente, secretario y tesorero— a través del voto directo de listas avaladas por un porcentaje de la matrícula del establecimiento o de modo indirecto por el voto de los delegados de curso. Una vez constituido el CE, la asamblea debía aprobar su plan de actividades y ponerlo a consideración de la dirección del establecimiento. Más tarde, la Resolución 9210/87 aumentó los alcances de estos lineamientos, amplió

la participación de los estudiantes de los primeros años al detallar más claramente las funciones de los distintos cargos de la comisión directiva y habilitó tanto la generación de recursos financieros propios a través del aporte de una cuota societaria anual como la posibilidad de organizarse en forma regional a través de coordinadoras, entre otros.

La Resolución 4900/05, vigente al momento de realizar la investigación y sancionada casi dos décadas más tarde, introdujo algunos cambios importantes respecto de las anteriores. En las resoluciones previas, el CE era definido como un órgano representativo de defensa de los derechos estudiantiles y de la participación en la vida escolar, pero por sobre todo como una instancia “preparatoria” para el ejercicio futuro de la ciudadanía en un contexto democrático. En la nueva resolución —al retomar los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño promovidos a partir de la Ley 13298 de 2005 y en el contexto de políticas públicas fundamentadas en un mayor protagonismo de las juventudes— el estudiantado pasó a ser reconocido como *sujeto político* y la participación escolar comenzó a ser entendida en el marco del ejercicio pleno de sus derechos y como condición para la *democratización de las instituciones*, lo cual habilita al debate de temáticas socialmente relevantes que exceden el mundo escolar (Larrondo, 2015). Entre los mencionados cambios orientados a promover la organización de los CE, se ampliaban los tiempos requeridos para el procedimiento de fundación, se reducía el porcentaje de aval de matrícula requerido para oficializar las listas y se limitaban las funciones de supervisión de los docentes y autoridades.⁴

4 Las resoluciones anteriores introdujeron la figura del “consejero docente” o “profesor consejero”, quien cumplía cierta función de tutela respecto de las actividades del CE, podía presenciar sus reuniones y actuar en la coordinación de tareas con la dirección del establecimiento. En la Resolución 4900/05 se redefine su rol como electivo, meramente consultivo y de asesoramiento, y que debía tomar parte en la junta electoral.

También habilitaba la utilización excepcional del tiempo escolar para la realización de actividades entre las que ya no quedaban exceptuadas las político-partidarias. Sin embargo, estableció una serie de nuevos obstáculos burocráticos para la constitución de los CE: impuso un modelo de estatuto, trabajo por comisiones independientes que requerían sus propios cargos, informes y presentación formal de proyectos; incluso disposiciones para disolverlo. Además, fijó complejas pautas para la realización de las elecciones de la Comisión Directiva mediante voto secreto, lo que implicaba múltiples instancias de fiscalización. Estas nuevas condiciones, en contextos de baja participación, restringía en la práctica la posibilidad de cumplir con las condiciones para que las personas elegidas como representantes estudiantiles pudieran obtener reconocimiento ante las autoridades escolares como interlocutoras con legitimidad.⁵

La Ley de Educación Nacional 26206 estableció el derecho estudiantil a integrar asociaciones, cooperativas, clubes infantiles y centros de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para *participar del funcionamiento* de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores a medida de su avance en los niveles del sistema (Art. 126-H). Y en la Provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial 13688 recogió estos lineamientos generales y estableció, además, como objetivos y funciones del nivel secundario, “... garantizar los mecanismos de participación de los alumnos en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática en las instituciones del nivel...” (Art. 28-G).

5 Cabe mencionar el proyecto de ley presentado ante la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires por el legislador Jorge Cartolano que tomó estado parlamentario en marzo de 2006. En sus fundamentos se planteaba que la normativa vigente era insuficiente y no favorecía la constitución de los CE, lo cual era probado por la escasa cantidad de CE existentes en relación con la cantidad de escuelas (Proyecto de Ley Provincial D 176/06-07: 8).

Sin embargo, no existía aún una legislación que garantizara de hecho la existencia de los CE en todas las escuelas, que reconociera las formas de organización estudiantil vigentes por fuera de la normativa o regulaciones en el nivel nacional que establecieran los modos de la participación estudiantil.⁶

La Comisión Pro Centro de Estudiantes de *El Nacional*

El Nacional —categoría con la que aún se la identifica— es una escuela media pública de gestión estatal ubicada en la zona oeste de la Provincia de Buenos Aires. Se trata de una escuela céntrica de difícil acceso para jóvenes que residen en puntos más lejanos de la localidad y pertenecientes a clases populares, cuyas familias aguardan durante días en largas filas para conseguir una vacante cada año. Una escuela tradicional, prestigiosa por sus talleres extracurriculares, con fuerte presencia de clases medias desde los años sesenta y una matrícula cercana a los 2.000 estudiantes. De ella se destacaba tanto la continuidad del personal directivo durante los últimos veinte años como los reiterados e infructuosos intentos de formar el CE desde inicios de los noventa. No obstante, y a pesar del rechazo y los permanentes obstáculos, se pudo comprobar que la discusión se había mantenido activa a través de los años, y se reavivó en 2006, momento en que se realizó el trabajo de campo de la investigación. Fue entonces cuando se reinició el proceso de constitución de un CE en *El Nacional*, a partir de la conformación de un grupo heterogéneo de estudiantes que inauguró un período de asambleas abiertas que puede ser leído como una expresión de la demanda de su participación efectiva en el proceso de

6 Actualmente se encuentran en vigencia la Ley Nacional de Representación Estudiantil 26877 y la Ley 14581 de la Provincia de Buenos Aires, ambas sancionadas en 2013.

toma de decisiones institucionales y un emergente del mayor protagonismo y visibilidad que las juventudes alcanzaron en la primera década del siglo XXI. En un contexto de conflictividad con las autoridades por la demanda de espacio físico y tiempo escolar para la organización de las reuniones y socialización de la información, un pequeño grupo de estudiantes militantes de diversos partidos políticos y organizaciones sociales comenzó a reunirse regularmente en la puerta de *El Nacional*. A partir de la elaboración y reparto de volantes, emprendieron una convocatoria directa en los distintos cursos de la escuela, lo que motorizó un debate institucional en formato de asamblea, en relación con la reorganización del CE.

A los fines de la sistematización, es posible dividir este proceso en dos etapas:

La primera etapa de conformación del centro de estudiantes se extendió de marzo a mayo de 2006. Este fue el período de mayor conflictividad con las autoridades de la escuela. De hecho, durante los meses indicados, las reuniones —realizadas los sábados a la mañana en el patio principal por exigencia de la escuela— fueron supervisadas por las autoridades. El grupo convocante organizó reuniones informativas, de dinámica asamblearia, con una asistencia de entre quince y treinta personas, que constituyeron la mayor cantidad de participantes registrados durante el año. Su composición fue heterogénea e incluía diversos cursos y turnos, con una marcada presencia de chicas. A partir de la polarización de las discusiones, surgió un grupo opositor que disputó fuertemente el proyecto de CE. Sobre la base de un análisis de la situación escolar diferencial, ambos grupos propusieron distintos objetivos y formas de organización. Las discusiones que se dieron en esta etapa se relacionaron con las dinámicas organizativas

—tensión en cuanto a las formas de elección *directas* e *indirectas*— y con la orientación del CE respecto de su intervención en problemáticas sociales —volcado hacia cuestiones *internas* o *externas* a la institución—. Esta etapa culminó con la retirada del grupo opositor, que proponía dinámicas organizativas basadas en la elección *indirecta* y un centro de estudiantes con orientación en la resolución de conflictos específicos de la escuela.

La segunda etapa tuvo lugar entre los meses de junio y diciembre de 2006. Este período supuso la paulatina consolidación de un núcleo estable de diez participantes que logró ser reconocido por las autoridades como *Comisión de Estudiantes* (en adelante, Comisión). Este grupo incluyó a muchos de los promotores de la discusión inicial y se reunió con regularidad durante la segunda mitad del año por *fuera* de la escuela. La Comisión organizó diversas actividades de promoción del proyecto, dado que su principal dificultad fue incorporar nuevos miembros para legitimarse como CE y hacer frente al paulatino descenso de la asistencia a las reuniones. Como acción principal, implementó una dinámica de negociación con las autoridades, a partir de la solicitud de permisos por escrito y la recolección de firmas, mediante las cuales obtuvo espacios y horarios para las actividades. A pesar de sus esfuerzos, durante el año en que se realizó el trabajo de campo, no lograron que los directivos permitieran el llamado a elecciones para la concreción del proyecto.

Las y los estudiantes que se entrevistaron, en su mayor parte integrantes del CE en formación, coincidieron en significar este proceso como un aprendizaje grupal de ensayo-error en el que desplegaron diversas estrategias de negociación política con autoridades, estudiantes, partidos políticos, dirigentes

municipales, otras organizaciones estudiantiles, sindicatos, etc. para gestionar espacios, tiempo curricular y recursos propios. Si bien, desde su perspectiva, no lograron consolidarse como *centro de estudiantes*, dado que no pudieron cumplimentar ante la dirección del establecimiento las pautas dispuestas en la reglamentación vigente para su formalización ni ampliaron la participación a un mayor número de estudiantes, la conflictividad del proceso que movilizaron permitió problematizar las particularidades de la participación política estudiantil en la escuela secundaria.

Cabe destacar que, en el nivel regional, la experiencia de *El Nacional* se sumaba a la reactivación de otros CE con la conformación de dos coordinadoras en la zona oeste del conurbano bonaerense. Esto permitía pensar en la articulación entre organizaciones estudiantiles locales como expresión de un proceso social e histórico más amplio vinculado a la creciente demanda de las/los jóvenes por extender su participación política dentro de la institución escolar.

“Haciendo política” en la escuela

El ciclo de discusiones que se abrió de marzo a junio del año 2006 constituyó el momento más rico en cuanto a la diversidad y originalidad de propuestas de organización y dinámicas para el centro de estudiantes. De hecho, se elaboraron sucesivos bocetos de estatutos a través de los cuales los distintos grupos intentaron legitimar sus propuestas. Las autoridades de la escuela establecieron su propio modelo de lo que un centro de estudiantes *debía ser* a través de los lineamientos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional⁷ (en adelante, PEI). El documento se inspiró en la

7 Este documento hace visible la orientación general de la institución al planificar objetivos y me-

retórica de la Resolución 4900/05: tomó determinados propósitos y objetivos, omitió algunos y resignificó otros en función de la orientación del establecimiento. El CE fue definido meramente como una asociación para la realización de actividades culturales, deportivas y artísticas, de recreación y campañas sanitarias y solidarias; dejó de ser un *órgano representativo de los estudiantes*, que es lo que la resolución establece, al vaciar su contenido político. En el discurso de las autoridades fue enunciado como un ámbito de participación difuso orientado a posibilitar el aporte de *expresiones individuales* que estimulen la decisión responsable de los estudiantes, mediante el desarrollo de actitudes solidarias, leales y justas. Entre los objetivos que la resolución mencionaba se destacaba el fomento de las virtudes republicanas y los principios democráticos expresados en ella, pero también algunos fuertemente moralizantes no contemplados en esta, como el respeto por los símbolos patrios, la Constitución nacional, la moral y las buenas costumbres definidas como “... el basamento de nuestra identidad cultural y de nuestro accionar nacional...” (PEI, cap. VII: 33).

La negativa de reconocer el derecho a la participación del estudiantado se manifestó reiteradas veces en la práctica. Integrantes del grupo iniciador del CE relataban que la dirección los obligó a quitar de los carteles que convocaban a las reuniones algunas frases que relacionaban al proyecto del centro con la defensa de sus *derechos*, en un claro acto de censura. Hacia mediados de año, el grupo constituido como *Comisión de Estudiantes* recibió -mediante un grupo de preceptores y docentes- la propuesta de la dirección de organizar actividades, pero sin denominarse *centro de estudiantes*.⁸

dios en función de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios y delinea un perfil institucional en relación con su contexto.

8 Es decir, durante el año lectivo 2006 las autoridades de la escuela nunca los reconocieron como comisión pro centro de estudiantes, sino como *Comisión de Estudiantes*, con carácter transitorio.

Se planteó la negativa a otorgarle cualquier grado de autonomía y se instó al estudiantado a someter sus acciones al orden disciplinario y al gobierno escolar ejercido por las autoridades. Al respecto, la dirección respondía a la serie de notas que el grupo de estudiantes elevó como solicitud de permisos para realizar reuniones interturnos:

Los objetivos para fijar deben responder a la superación y complementación de los proyectos enumerados en la Planificación Institucional. En una institución educativa no existen espacios autónomos, todos están relacionados con el espíritu del gobierno escolar y planificación institucional. (Nota dirigida a la Comisión de Estudiantes firmada por la rectora el 19 de mayo de 2006).

Esta idea de “integración armónica” bajo el mandato de la dirección aparece en forma reiterada en el PEI, por ejemplo, al definir el perfil de la comunidad:

Para nuestra escuela, la comunidad educativa debe trabajar en forma armónica e integrada, persiguiendo el logro de los objetivos institucionales. INTEGRACIÓN: todos los agentes participantes en el proceso educativo deben asumir la responsabilidad que les cabe en el mismo. COHESIÓN: el requisito previo es la existencia de un clima de apertura y diálogo. La comunidad educativa es la que posibilita que cada uno se sienta persona en el desempeño de su función específica, generando el compromiso de respetar al otro como tal. COMPROMISO: responsabilidad con los proyectos propuestos. (PEI, cap. VI: 27, mayúsculas en el original).

La nota de respuesta resignifica los valores de *armonía e integración* que la normativa provincial establece en su fundamentación respecto de los CE. Mientras que la resolución propone a la escuela como un espacio de debate de la *comunidad educativa*, reconociéndoles a los estudiantes su capacidad de decidir con responsabilidad, el PEI insta a los miembros a actuar dentro de los marcos jurídicos y disciplinarios de la escuela. Este dispone que tanto el estatuto como el plan de actividades del centro de estudiantes deben ser aprobados por la Asamblea de Representantes, la Dirección y el Consejo Consultivo del establecimiento, requisitos que la resolución no establece (PEI, cap. VII: 33). Es interesante destacar que en la planificación escolar se propone el objetivo de “lograr una convivencia adecuada fundamentada en la participación”, pero ninguna de las acciones o actividades mencionadas supone la existencia de las organizaciones estudiantiles.

Con respecto al debate dentro de la comunidad estudiantil, las tensiones más fuertes se centraron en la contraposición de dos proyectos de organización. Cada grupo de estudiantes realizó un análisis diferencial de la situación escolar en el que proponía una articulación entre el CE y los adultos del establecimiento con distintos grados de autonomía y una orientación diferente en términos de la preocupación por las problemáticas sociales. Como se adelantó, la convocatoria se inició a partir de un grupo de alrededor de diez estudiantes, integrado en su mayoría por chicas pertenecientes a Primer Año del Polimodal⁹ de las orientaciones de Artes y Sociales. Este primer grupo interpeló a las autoridades como integrantes de la comunidad educativa, por lo que el proyecto de CE que defendieron canalizó el reclamo por una mayor

9 Sistema que reemplazaba la educación secundaria durante la vigencia de la Ley Federal de Educación 24195 derogada en 2006. Duraba tres años y le seguía a la Educación General Básica (EGB).

participación de las juventudes como ejercicio de *derechos*. Esta idea aparece fuertemente en los primeros afiches y volantes publicados por el grupo y generó controversias durante la primera asamblea. La oposición a este proyecto fue impulsada por un segundo grupo formado por unos cuatro jóvenes, en su mayoría varones, pertenecientes al Tercer Año del Polimodal de las orientaciones de Sociales y Naturales. Casi todos participaban de los talleres de Periodismo y Simulacro de Naciones Unidas;¹⁰ en este último caso se desempeñaban como coordinadores. Desde el punto de vista de estudiantes del grupo convocante, esta situación les colocaba en una posición ventajosa respecto a la negociación con las autoridades. En algunos casos, se entendió su aparición en las reuniones como un método de la dirección para operar en modo indirecto sobre la asamblea, rumor que potenció las hostilidades. Estos chicos definían al sector estudiantil convocante de modo negativo y lo caracterizaban como un grupo *politizado*, formado por estudiantes de orientaciones marginales que solo buscaban “hacer quilombo”.¹¹

Como una aproximación a la caracterización de cada grupo, y de las decisiones que posteriormente tomó la Comisión Pro Centro de Estudiantes, podemos señalar tres ejes de discusión: las formas de organización y la representatividad, la orientación política del CE, y la participación a través de los partidos políticos.

10 Es una actividad educativa que propone la resolución de situaciones problemáticas —vinculadas a la realidad económica, ambiental, social y política que incumben a la comunidad global— a estudiantes del secundario e incluso universitarios. Para una mayor precisión sobre la actividad, consultar <https://argentina.un.org/es/126247-modelos-onu>.

11 Quilombo es una palabra de origen angoleña que en Latinoamérica se emplea para denominar a las comunidades de origen africano huidas de la esclavitud. En la Argentina es utilizada coloquialmente para designar una situación de alboroto o descontrol.

Formas de organización y representatividad

La reflexión estudiantil en torno a las formas de organización más adecuadas para el CE se centró en el problema de la participación. Las reuniones abiertas que se sucedieron, en particular de marzo a mayo, registraron una asistencia máxima de treinta estudiantes, y este número fue descendiendo en forma paulatina hasta estabilizarse en alrededor de diez. El grupo convocante, del cual surgiría más tarde el núcleo más estable de participantes, organizó una campaña para informar a otros estudiantes y motivarlos a intervenir. En atención a las reglamentaciones vigentes en ese momento para la conformación de CE en la Provincia de Buenos Aires, surgió la incertidumbre respecto a la posibilidad de conseguir una participación lo suficientemente alta como para lograr un funcionamiento pleno del sistema. Para poder realizar un llamado a votación, la resolución provincial establecía la elección de delegados en la totalidad de los cursos de todos los turnos de la escuela y el aval de un 15% de la matrícula para las listas propuestas. Esta dificultad se sumó a los problemas registrados con las autoridades en la negociación de espacios y tiempos escolares para la organización.

El grupo convocante propuso el funcionamiento del CE como asamblea abierta, con voz y voto de todo el estudiantado, como una forma de organización más operativa frente a los impedimentos existentes. Esta dinámica permitiría la participación de las personas interesadas en las actividades, aun sin ser delegadas. Ahora bien, como no quedaba garantizada la participación de todos los cursos en la discusión a través de sus portavoces, se presentó un problema de representatividad. Las posturas variaron entre quienes proponían un funcionamiento como *asamblea abierta permanente* y quienes planteaban esta dinámica como transitoria hasta que pudieran llamar a elecciones.

En ese momento circularon algunos bocetos de estatuto que fueron discutidos en forma grupal, en los que se planteaba una organización del centro “a la manera universitaria”, mediante el gobierno de una Comisión Directiva elegida a través del voto estudiantil de todo el establecimiento e integrada por presidente, vicepresidente y diversas secretarías y subsecretarías (General, Finanzas, Cultura, Deportes, Derechos Humanos, Prensa, Asuntos Estudiantiles y Extensión Estudiantil); y una asamblea de delegados. Este tipo de organización pretendió ser una forma estratégica de canalizar al grupo opositor, al otorgarle la gestión de alguna de las secretarías periféricas en caso de ganar las elecciones. Así lo expresó uno de los principales oradores del grupo convocante:

... Y también se planteó el tema de las comisiones directivas, que ellos sí o sí van a tener que estar porque en las elecciones la lista ganadora se lleva los dos tercios de los cargos. Las minorías o minoría se van a llevar un tercio. Entonces nosotros queremos por lo menos tener, suponeté, siete... a ver, acá está me parece [mira sus papeles]. Creo que hay seis o siete... [secretarías]. Por lo menos que los pibes se queden con una que no sirva. O que más o menos se puedan desenvolver en ella. [...] Que esté en el estatuto y de última, las que no puedan funcionar bien... “mirá, loco, te ganaste esta secretaría por ser minoría”. [Risas]. (Registro N.º 10, entrevista con Ernesto, abril de 2006)

Más tarde, estudiantes que conformaron la Comisión Pro Centro de Estudiantes, con un núcleo estable de unos diez miembros, plantearon un modelo de estatuto presentado ante las autoridades que no fue aprobado, en el que se proponía la conformación de una asamblea abierta a todo el

estudiantado con mesa directiva *representativa* en tanto fuera avalada por el 75% de los delegados del establecimiento. El estatuto preveía que las asambleas fueran coordinadas por cualquier participante o un miembro de la Comisión Directiva, con voz y voto de todos los estudiantes y sin necesidad de *quorum* para su funcionamiento. Ahí el problema de representación se manifestó en relación con el reconocimiento institucional. Si bien el grupo de estudiantes convocante consiguió que se realizaran elecciones de personas delegadas en todos los cursos de la escuela, no lograron su incorporación a las reuniones. A través de sus firmas pudieron ser reconocidos como *Comisión Estudiantil*, pero no como CE ni como Comisión Pro Centro de Estudiantes. No obstante, la realización de actividades destinadas a aumentar el interés y la participación, como ciclos de cine, el festival del Día del Estudiante, la organización de un acto escolar y una sentada, no lograron aumentar el número de integrantes. A pesar de los reiterados intentos de negociación con las autoridades para el llamado a elecciones, se pospusieron hasta el año siguiente.

Por otro lado, el grupo opositor a esta propuesta planteó un modelo de organización basado en la estructura existente de delegados del régimen de tribunal de convivencia. Estudiantes que conformaban ese grupo sostenían que al hacer coincidir el cargo de delegado de convivencia con el de CE se ganaría tiempo. Proponían la elección de los cargos de presidente, vicepresidente, vocales y profesor coordinador a partir de un plenario de estudiantes representantes de cursos, al que también asistirían las autoridades de la escuela, personas candidatas a ocupar los cargos, representantes del Consejo de Convivencia y docentes. Esta propuesta no tuvo aceptación en tanto impedía la participación concreta de la gran mayoría del estudiantado parte de la convocatoria que no formaban parte del cuerpo de representantes. Asimismo, el hecho de que un gran número de jóvenes cuestionara

el accionar disciplinario del tribunal de convivencia deslegitimaba esta propuesta de estructura organizativa. La participación de personas adultas en la organización del CE también fue fuertemente cuestionada por el estudiantado, habida cuenta de que la resolución ya no les otorgaba funciones de supervisión.

Como parte del proceso, los grupos de estudiantes movilizados pusieron en juego criterios demarcatorios de la participación al discutir quiénes formarían parte de la comunidad representada por el CE. En este sentido, hubo cierto acuerdo general entre los grupos en la no inclusión de estudiantes de Octavo y Noveno como miembros. El grupo convocante aceptó su intervención en la discusión del proyecto en la asamblea abierta, pero sin voto. En el caso del grupo opositor, se planteaba en su documento la participación de representantes del estudiantado de nivel de Educación General Básica (EGB) —con quienes compartían edificio— para observar las reuniones del CE, sin derecho a voz ni a voto. Esta propuesta se fundamentaba en la idea de que las personas más jóvenes podrían ser “manipuladas” en sus decisiones, dado que no contaban con un conocimiento suficiente de la institución o que no pertenecían al establecimiento.

Orientación política del centro de estudiantes

El grupo convocante impulsó la conformación de un CE entendido como, en palabras de Ernesto, “una herramienta de lucha democrática donde los estudiantes organizados puedan ejercer y hacer cumplir sus derechos” (Registro N.º 3, entrevista por chat con Ernesto, abril de 2006).

La discusión en el interior del grupo partió del cuestionamiento del orden institucional (aspectos reglamentarios relacionados con la vestimenta y el funcionamiento del Consejo de Convivencia), la situación económica del estudiantado

(fotocopias y kiosco caros, arbitrariedad en el reparto de becas, exigencia y monto del pago a Cooperadora, boleto estudiantil en extensión insuficiente y obligatoriedad de la compra de un cuadernillo de nivelación para ingresar a la institución), quejas con respecto al personal y el estado edilicio de la escuela (falta de bibliotecaria, suciedad, letrinas en los baños, estufas con funcionamiento inadecuado, inundación de aulas, falta de seguridad en zonas aledañas al establecimiento) y cuestionamientos en relación con el aspecto pedagógico-institucional (ausencia de talleres extraclases y actividades culturales de su interés, como mural, clavas, circo y murga; falta de espacios coordinados por estudiantes para estudiantes, etc.). En particular, las estudiantes pertenecientes al área de Artes reclamaban su situación de marginación respecto a otras orientaciones y planteaban, por ejemplo, que eran relegadas a las peores aulas. También se expusieron dudas en relación con la administración de los fondos en la institución por parte de la Asociación Cooperadora.¹² Las personas integrantes de este grupo mantenían un discurso crítico respecto a las autoridades y su gestión del establecimiento, pero interpelaban y responsabilizan en forma directa al Estado por estas falencias. Desde esta mirada, el CE aparece como el catalizador de las demandas de las juventudes, una demanda de contenido político que excede el ámbito propiamente escolar y enlaza a quienes participan con otros sectores sociales y demás estudiantes. En la medida en que este grupo reconoce su exclusión del proceso de decisión institucional, la definición del CE como espacio de autonomía y construcción de poder dentro de la institución se reafirma. Esto se expresó fundamentalmente en la negativa

12 Una Asociación Cooperadora es una organización civil integrada por personas a cargo de estudiantes y/o habitantes del barrio que realizan actividades de mejoramiento y apoyo a la escuela mediante la gestión de los recursos económicos necesarios.

rotunda del grupo a aceptar la figura del “consejero docente” en los estatutos, por entenderlo como un tipo de posible intervención institucional adulta en los asuntos estudiantiles.¹³

El grupo opositor presentó a la asamblea un documento titulado: “Proyecto de resolución pro formación de centro de estudiantes”¹⁴ a través del cual dio a conocer su propuesta. Este grupo de estudiantes visualizó una serie de problemáticas, en su mayoría ligadas a los aspectos edilicios y de gestión del establecimiento: falta de computadoras, inasistencia de profesores, falta de limpieza, instalaciones inadecuadas, etc. Pero si bien señalaban al Estado como el responsable de estas falencias, proponían que el centro de estudiantes fuera el encargado de la gestión de los recursos necesarios para mejorar la escuela, en cooperación con las autoridades y con la participación de un “profesor coordinador” para garantizar de este modo la comunicación con la dirección. En palabras de uno de sus principales referentes:

[El centro] debería cooperar con el personal docente, de mantenimiento, etcétera, para hacer que el funcionamiento de la escuela sea más eficiente. Mirá, el otro día vi un ejemplo muy bueno de cómo debería funcionar. En UTN Medrano, un amigo se quería pasar a la regional de Haedo y los de la administración lo pasearon por toda la facultad y terminó sin saber qué hacer.

13 El Art. 7.º de la Resolución 4900/05 establece que las funciones del consejero docente son asesorar a la Comisión Directiva y a la asamblea en lo relativo a la normativa vigente y resolver dudas respecto al quehacer institucional. Esta función es meramente consultiva y de asesoramiento para que el centro de estudiantes pueda cumplir con sus fines y objetivos establecidos.

14 Los documentos recuerdan el formato de las resoluciones que se elaboran como parte del taller de simulacro de Naciones Unidas, en el que estos estudiantes se desempeñan como coordinadores.

Así que al final fue al centro de estudiantes, preguntó y al toque le dijeron lo que tenía que hacer. (Registro N.º 6, entrevista por chat con Joaquín, abril de 2006).

Las dos posiciones no lograron articularse en una propuesta. Ambas partieron del reconocimiento de la responsabilidad del Estado en la problemática escolar, en particular la referida a los aspectos infraestructurales y edilicios. Sin embargo, mientras el grupo convocante propuso al CE como un catalizador de las demandas en el ejercicio de sus derechos y proyectó la reflexión política hacia las problemáticas sociales entendidas como el *afuera* de lo escolar al reconocerse como un actor político legítimo en su demanda ante el Estado, el grupo opositor propuso un CE cooperativo con las autoridades, centrado en la resolución de los asuntos inmediatos que afectan a la institución desde *dentro*, y que genere los recursos necesarios para afrontarlos a través de la organización de actividades. El debate finalizó con el abordaje de los límites de la *autonomía* de la organización, estrechamente vinculada con la definición de los estudiantes como sujetos políticos y su lugar tradicional en la escuela.

La constitución del centro y los partidos políticos

El primer acuerdo básico entre los grupos que participaron de los encuentros fue la no intervención de partidos políticos en el proyecto de CE. El grupo opositor planteó de forma reiterada en los borradores presentados su rechazo respecto a “la militancia política y partidaria dentro del seno del centro de estudiantes” en tanto esta era visualizada como una fuente de “manipulación externa” (Proyecto de Resolución Pro Formación del centro de estudiantes, Arts. 8.º y 9.º). Así lo expresaba uno de los referentes de este grupo:

No digo que esté mal ser de un partido político, pero no en la escuela. No en el centro de estudiantes de una escuela porque el centro de estudiantes de una escuela se tiene que ocupar de la escuela, no de no pagar la deuda externa. [...] Por eso es que queremos rechazar la política partidaria en la escuela. Porque no nos parece que es necesaria y nos parece que trabaría más las cosas porque cuando tenés un partido político, tenés un partido político antagónico. Empieza una batalla de intereses que al final los estudiantes de la escuela quedan afuera. [...] Creemos que la política auténtica surge del diálogo, de las inquietudes de los estudiantes, no de lo que venga de afuera... (Registro N.º 18, entrevista a Joaquín, septiembre de 2006)

La sospecha de “manipulación” por parte de los partidos políticos “contaminaba” el proyecto del CE y a sus referentes. El disciplinamiento del estudiantado por parte de las autoridades al intentar mantener su control sobre el proyecto de CE también aparecía justificado por el temor al desborde. Se enunciaba en las palabras de algunos profesores y directivas: “Son de Quebracho”, “Sabemos que hay militantes” o “Van a tomar la escuela como en la UBA”. Se hallaba implícito en las prácticas de identificación de estudiantes más activas en el proyecto por parte de las directivas: “Sabemos quiénes son, son un grupito de cinco alumnos que quiere llamar la atención”. Estas frases expresaban en forma implícita el temor a la manipulación “externa” de las juventudes por parte de partidos políticos, cierta idea de que la actividad política es peligrosa, introduce conflicto y amenaza la armonía de la institución. Esta negativización de la política y su relación con el ámbito escolar no se hallaba solo en los discursos y prácticas de directivas e integrantes del plantel docente, sino también, como vemos, entre el estudiantado.

La política, asociada al ámbito escolar, aparecía como un factor disruptivo, no adecuado a la institución, bajo sospecha. Así lo expresaban tres estudiantes de la Comisión:

Ahora sigue pasando. Porque muchos pibes que iban a las reuniones y dejan de venir dicen que hablamos de política. Y esto de cómo le hacés entender al pibe o que te diga cuál es su concepto de política. [...] Entonces es como que, si hablamos de la marcha o de la desaparición de López, o no sé, o lo de la expo... ya cualquier cosa es política. Y te dan ganas de decirle que en realidad no podés evitarlo, porque tiene que ver con tu mundo y cómo te vas a organizar y con lo que te pasa todos los días y con lo que laburás adentro del colegio. Tiene que ver con lograr tomar conciencia, que nosotras creemos que es uno de los objetivos más importantes del centro. (Registro N.º 24, entrevista a Dolores, octubre de 2006)

Siento que soy una tuerca más del sistema. Que solo tengo el deber de estudiar y no el de elegir y construir. [...] Nos tratan de zurdos en un sentido, me encanta. Pero nos lo dicen en el mal sentido, o sea, vagos que no queremos estudiar y hacer quilombo. Creo que eso es una falta de respeto total. (Registro N.º 3, entrevista por chat con Ernesto, abril de 2006)

No te dejan hablar de política, no te dejan. Vos sacás el tema político y no te dejan [...]. En el colegio en ningún lado, en el colegio en ningún lado porque no se acepta hablar de política. No... Porque para ellos hablar de política es hacer política. Y yo no lo veo así. ¿Entendés? Una cosa es que yo hable de política y otra que yo haga

política. Y ellos no lo ven así. Entonces yo creo que, al menos a mi punto de vista, estaría rebueno que haya una materia que sea Ciencias Políticas, pónelo. [...] Porque mi amiga que está cursando [...] y yo sé que tiene Ciencias Políticas, y yo a veces le agarro los libros gigantes y yo los leo, los leo y los leo. (Registro N.º 13, entrevista con Romina, mayo de 2006).

El grupo convocante era puesto bajo sospecha por estos estudiantes en tanto consideraban que su proyecto no expresaba un interés *genuino* o *puro* por los asuntos internos de la escuela, ya que se volcaba a la defensa de causas sociales que aparecían como excediendo el ámbito escolar y que en este sentido eran concebidas desde una definición negativizada de “la política”. En estos términos explicaba uno de los miembros del grupo opositor su retirada de las reuniones:

No queríamos perder el tiempo ni que nos miren mal por haber estado ahí. [Podrían] decir: “Mirá este quilombero, vino a hacer quilombo a la escuela”. Entonces no, basta. Me dedico a lo que es mío, sigo colaborando con lo que vengo colaborando hace años y tal vez si en algún momento dejan de ser secretos y separarse. (Registro N.º 18, entrevista a Joaquín, septiembre de 2006)

De hecho, el acuerdo de no intervención de los partidos se dio dentro del grupo convocante, que condensó la mayor cantidad de militantes, ex militantes y simpatizantes políticos.¹⁵ Se expresó en un “dejar la política fuera” y “no

15 Dentro del arco de posibilidades, podemos encontrar militantes, ex militantes y simpatizantes del Movimiento Socialista de los Trabajadores (MAS), Movimiento Popular 20 de diciembre, Agrupación Libres del Sur y partido Nuevo Morón.

aparatear”, como una estrategia de autopreservación grupal frente a la amenaza de sanción por parte de las autoridades y como forma de evitar los enfrentamientos internos. Sin embargo, los límites del “hacer política en la escuela” no quedaban claros y la transgresión de esta pauta era fuente permanente de conflicto interno.

El grupo que conformó la Comisión Pro Centro de Estudiantes discutió distintas estrategias tendientes a “limpiar” su imagen negativizada por las autoridades asumiéndola como estigma. Así lo expresaba Fernando, uno de los miembros de la Comisión:

Con las marchas y eso yo no estoy de acuerdo. Con las marchas perdemos... desprestigiamos nuestra imagen ante los alumnos. Porque en mi grado mismo me dicen: “No, los de la comisión se creen unos Che Guevara revolucionarios”, y es así la mayoría. A mí me gustaría más ser del estilo político, ser alguien en el Congreso, un funcionario, todo eso [...] El centro de estudiantes está hecho por *hippies*, todos son fanáticos del Che Guevara. Creo yo soy el único al que no le gusta el Che Guevara ahí. [Ernesto] lleva una remera con el Che Guevara, creo que [Eva] también y en todas las mochilas todo Che, Che, Che. [Dolo] se viste toda como *hippie*, igual que [Rochi]... [Romina] es *rolinga*... y así todos. Y no se puede conseguir nada así. Para conseguir mayor respeto ante la directora tenemos que tener buena apariencia, para empezar. [] No vamos a conseguir nada si nos ven como simples alumnos que molestan todo el tiempo. (Registro N.º 30, entrevista a Fernando, noviembre de 2006)

Otra estrategia fue intentar mantener un buen promedio académico para confrontar la idea de que quienes participan del centro de estudiantes son *vagos*, en palabras de Ernesto:

Sí, si todos los profesores me conocen. Todos tienen... buena reputación. No tengo así, mala, de vago. El año pasado tuve buen promedio, el mejor promedio saqué del secundario. No me pueden correr por ese lado. Y es lo que siempre planteamos nosotros, a los chicos que están en el centro que por favor no bajen una nota. No te lleves una materia si querés estar en el centro, porque nos van a correr por ese lado. (Registro N.º 3, entrevista por chat con Ernesto, abril de 2006)

Quienes integraban la Comisión adoptaron como estrategia de comunicación con la Dirección la elaboración de cartas formales, a fin de solicitar los espacios institucionales para sus actividades. Hacia la segunda mitad del año, estas se volcaron con exclusividad a convocar en forma abierta una mayor cantidad de estudiantes a unirse al grupo. Se organizaron festivales, ciclos de cine, charlas, etc. Sin embargo, y por motivos que quedan abiertos aún a la indagación del campo, no obtuvieron la respuesta esperada y el grupo no pudo sumar más miembros durante el ciclo lectivo 2006.

A modo de conclusión

El proyecto de conformación de un centro de estudiantes para *El Nacional* irrumpió en la dinámica de la escuela y movilizó a estudiantes, personal docente, administrativo, de preceptoría y dirección a tomar parte en la discusión respecto a su pertinencia. Actualizó las experiencias de procesos de organización pasados y avivó viejos fantasmas en relación

con la participación política de las juventudes. Este proceso partió del autorreconocimiento de un grupo de estudiantes como sujetos políticos en demanda por su derecho reconocido en la legislación nacional y provincial- a una mayor participación en la toma de decisiones en el ámbito escolar. Sin embargo, la discusión por la democratización de las instituciones escolares encontró límites en las prácticas concretas. Las personas jóvenes que participaron del proceso de conformación del CE, en su mayor parte mujeres plantearon un debate *político* institucional al cuestionar los fundamentos de la construcción de la comunidad educativa, de la que son negados en virtud de su condición de subalternidad burocrática como sujetos de enseñanza.

Las discusiones que se volcaron en este trabajo nos remiten a la extendida concepción de la juventud como estado de indefinición entre la heteronomía y la autonomía del mundo adulto, a partir de la cual se visualiza al estudiantado como particularmente vulnerable y susceptible de manipulación política “externa” (Batallán y Campanini, 2005: 92). En tanto la demanda por los derechos sitúa a las/les/los estudiantes¹⁶ en el plano social de la confrontación, desde la institución escolar se les considera un factor disruptivo del orden jerárquico, transgresoras/es de la norma (“kilomberos”) o no adecuados a su función específica (“vagos, que no quieren estudiar”), ideas en las que la Dirección encuentra legitimación para su disciplinamiento. Las acciones institucionales obstaculizadoras de la participación política de estudiantes registradas en este trabajo actualizan las implicancias de su exclusión de la gestión escolar. De acuerdo con Batallán: “La realización de una comunidad escolar

16 Utilizo la fórmula “las/les/los” referida a grupos de personas para visibilizar la diversidad de identidades que soslaya el uso del genérico masculino y para enfatizar que, en este caso, la mayor participación estudiantil estaba constituida por feminidades.

democrática, al excluir implícitamente a quienes no están en condiciones de igualdad y derecho, no puede pensarse con las categorías de la teoría de la democracia, por lo que es preciso profundizar la reflexión sobre su particularidad” (2003: 184).

La crisis de representación de los partidos políticos de masas tiene connotaciones sociohistóricas particulares en nuestro país. En general, está marcada por un cuestionamiento a la integridad moral de la clase política, el reiterado incumplimiento de objetivos programáticos, y la exclusión de grandes sectores de la población de sus derechos políticos, producto de reiteradas experiencias de gobierno fallidas que produjeron estallidos sociales. Se extiende una concepción desacreditada de *la política*, como espacio reservado a una clase dirigente corrompida que busca acrecentar su riqueza en detrimento de la sociedad civil. En tanto la demanda del estudiantado intenta articularse a través de una organización de carácter representativo, esta concepción negativizada de la política se proyecta sobre sus prácticas.

Desde este punto de vista, *hacer política* en la escuela puede significar actuar bajo la manipulación de adultos militantes, anteponer los intereses partidarios a los de la institución o coaccionar a otros estudiantes. Mientras las juventudes implicadas en el proceso de creación del CE reivindican la demanda organizada por sus derechos como forma posible de abrir un espacio mayor en la toma de decisiones, desde la institución la política aparece como un ámbito del que deben ser protegidas, en el que todavía no están aptas para participar. Esto puede relacionarse con la particularidad de la escuela, en tanto institución históricamente definida por la separación y resguardo de las personas jóvenes de entornos sociales problemáticos (Ariès, 1995; Bourdieu, 2000), pero a su vez como institución con el encargo social de educar a “futuros ciudadanos” (Batallán y Campanini, 2005).

En este caso, vemos operar una doble negación de lo político. Al asociar sus prácticas organizativas con *la política*, se busca disciplinarlos. En cuanto el estudiantado queda subsumido a la lógica jerárquica de la institución, se le niega autonomía para proponer y generar un espacio propio de reflexión y acción, por lo tanto, se les niega también su condición de sujetos de derecho. Como estrategia para evitar este disciplinamiento optaron por reunirse en la vereda de la escuela, en la plaza o en la esquina, *por fuera* de la institución. Esta situación de exterioridad también es un argumento deslegitimador por parte de autoridades y otros jóvenes, en tanto se plantea que sus reclamos exceden el mundo que los constituye como estudiantes. Aunque la normativa educativa vigente entonces reconocía a las juventudes como sujetos de derecho, la investigación evidencia los límites concretos entre la enunciación y la puesta en práctica de esta. Amparadas en la reglamentación, las autoridades de la escuela no reconocieron como legítimo el mandato de la Comisión de Estudiantes con el argumento de que no lograron constituirse en los términos del modelo de la democracia parlamentaria que ella establecía. El reconocimiento formal de sus derechos a organizarse en la demanda de sus diversos intereses *oculta y disimula*, sin embargo, la *exclusión real y efectiva* de la juventud del ejercicio de la democracia en virtud del principio de representatividad impuesto por las reglamentaciones (Castorina, 2004).

Durante 2006, el grupo de estudiantes que impulsó el proceso de organización del CE no logró hallar alternativas de legitimación *dentro* de la institución. Sin embargo, continuaron generando en forma activa estrategias para alcanzar sus objetivos mediante el intercambio de experiencias con jóvenes de otros establecimientos y al apropiarse de nuevos

espacios institucionales¹⁷. Consideramos importante atender, desde las Ciencias Sociales, a la reactivación de las organizaciones estudiantiles —iniciado hacia mediados de los años dos mil— como espacios de lucha por la participación en el ámbito escolar, pero fundamentalmente como espacios de despliegue de prácticas políticas orientadas a construir la vida en común (Batallán, Campanini, Prudent *et al.*, 2009).

¿Cuál es la naturaleza del protagonismo de las jóvenes estudiantes, en su mayoría presentes en las situaciones documentadas, en la reactivación de los centros de estudiantes? ¿Cuál es la dimensión histórica-social de este proceso y de qué manera se expresan en la realidad particular de estas escuelas? ¿Qué factores inciden en la baja participación del estudiantado en las organizaciones que gestionan dentro del espacio escolar? ¿Cómo analizar, en virtud de estas cuestiones, las posibilidades de democratización de la escuela? Elegimos finalizar el trabajo con estas preguntas con la confianza en que dejan abierto un campo de indagación plausible de ser abordado de acuerdo con los fundamentos del enfoque etnográfico, por su capacidad de reconstruir los procesos de agencia y las prácticas políticas de las juventudes, sujetos clave de la institución escolar, desde su perspectiva.

Referencias bibliográficas

Ariès, P. (1995). Las edades de la vida. *Ensayos de la memoria*, 1943-1983. Norma.

Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 19.

17 Iniciativas similares tuvieron lugar en otras escuelas de la zona oeste del conurbano bonaerense, con distintas orientaciones políticas y dinámicas organizativas, que se articularon a través de la creación de dos coordinadoras regionales.

- Batallán, G. y Campanini, S. (2005). Infancia, Juventud y Política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa. Actas del Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA).
- Batallán, G., Campanini, S., Prudent, E. *et al.* (2009). La participación política de jóvenes-adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate. *Última década*, núm. 30, pp. 41-66.
- Berguier, R., Hecker, E. y Schiffrin, A. (1986). *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. CEAL.
- Bourdieu, P. (2000). La "juventud" es solo una palabra. *Cuestiones de sociología*. Istmo.
- Castorina, E. (2004). Lo político vs. la política. Una revisión ideológica de los fundamentos de la cultura política occidental. Raggio, A. M. (coord.), *La política en conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*. 1.ª ed. Prometeo.
- Feixa, C. (1999). De culturas, subculturas y estilos. De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona: Ariel, 84-105.
- Larrondo, M. (2015). Llamados a ser protagonistas. Política educativa, movilización juvenil y participación de los estudiantes secundarios. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009-2014. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, núm. 18. En línea: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1876>> (consulta: 11-04-2023).
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. Norma.

Textos normativos

- Ley de Educación Nacional 26206, Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 27-12-2006.
- Ley Nacional de Centros de Estudiantes 26877. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 1-08-2013.
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 11.612. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 23-12-1995.
- Ley Provincial de Educación de la Provincia de Buenos Aires 22815. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 12-1-1995.

Proyecto de Ley D 176/06-07. Creando en los establecimientos de gestión pública estatal y privada dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación los Centros de Estudiantes, 8 de marzo de 2006. En línea: <<https://intranet.hcdi-putados-ba.gov.ar/proyectos/06-07d1760.doc>> (consulta:11-04-2023).

Resolución 4900/05. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata, Provincia de Buenos Aires. Anexo 1: Modelo de Estatuto para Centros de Estudiantes de la Provincia de Buenos Aires, 15 de septiembre de 2005.

Resolución 9210/87. Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Provincia de Buenos Aires, 13 de noviembre de 1987.

Capítulo 6

De una escuela de élite a una escuela de barrio ¿Composición de la población escolar o asunto pedagógico?

Eva Dondero

Introducción

Este artículo presenta las reflexiones realizadas en el marco de una investigación etnográfica desarrollada entre los años 2013 y 2014,¹ cuyo objetivo fue documentar las transformaciones de la experiencia escolar analizando las tensiones relativas al proceso de implementación de la política de obligatoriedad de la escuela secundaria en la Argentina, tras la promulgación de la Ley Nacional de Educación 26206 del año 2006. La investigación hizo foco en las disputas por la construcción del sentido dado a lo público, principalmente en los y las jóvenes estudiantes.² En esa línea, el trabajo se centra en

-
- 1 Esta investigación es la base de la tesis de grado "Experiencias escolares y educativas en los procesos democratizadores de la educación secundaria" (Dondero, 2015). Dirección de Silvana Campanini y codirección de Elías Prudent Leiva.
 - 2 En este trabajo se emplea la fórmula los/as como modo de superar la generalización masculina habitual, al tiempo que se respetan las expresiones registradas en las interacciones cotidianas volcadas aquí de forma textual, donde se utiliza, por lo general, el genérico masculino (*alumnos*, *pibes*, *profesores*, entre otras).

el análisis de la construcción de la historia institucional y de la narración de los sujetos sobre el espacio escolar, puesto que en ella se disputan nociones en torno a lo homogéneo, lo diverso y desigual en el proceso educativo y escolar.

El trabajo de campo se desarrolló entre julio y diciembre de 2013 en un colegio nacional³ en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La estrategia metodológica del trabajo de campo dentro del colegio se desarrolló en los espacios de tutorías, los talleres extracurriculares, las consultorías y las jornadas institucionales, contextos compensatorios e innovadores de espacios de aprendizaje, todos ellos regulados por el “Proyecto 13”, implementado en algunos colegios de la República Argentina.⁴ El colegio está ubicado en el barrio de Palermo que desde comienzos del año 2000 vivió una transformación inmobiliaria profunda a partir de la cual se convirtió en una de las zonas de mayor poder adquisitivo emergente en las últimas décadas. La transformación socio-urbana produjo cambios socio-económicos en la zona de la escuela, en su matrícula y en los sentidos construidos en torno a la escolaridad y la educación. El incremento de los establecimientos de gestión privada de educación secundaria modificó “la oferta” de establecimientos educativos del barrio, lo cual, sumado al efecto de las políticas neoliberales, profundizó desigualdades sociales y generó cambios en las trayectorias escolares dentro y fuera de la escuela.

3 Pionero en discutir e implementar experiencias pedagógicas piloto “innovadoras”, enmarcadas en un contexto político favorable.

4 El “Proyecto 13” fue implementado en forma experimental en 1970, durante el gobierno de facto denominado “Revolución Argentina” (1966-1973). El proyecto formó parte de una serie de cambios que caracterizaron a la “Reforma Educativa”, fundamentada en el reconocimiento de la crisis de la escuela secundaria y en la necesidad de aumentar las horas de clase, paliar deficiencias de aprendizaje o producir cambios pedagógicos (entre otros, mejorar la calidad y el rendimiento escolar). Se trató de escuelas de jornada exclusiva también para los docentes y buscaba la construcción de espacios de aprendizaje compensatorios y/o innovadores para la enseñanza media (Hillert, Bravin y Krichesky, 2002).

Junto al análisis de los registros del trabajo de campo, se reconocen hitos temporales que marcan cambios en la institución escolar. Siguiendo a Ezpeleta y Rockwell, esta aproximación se aleja de la cronología e incorpora la dimensión histórica como lógica de la interpretación del presente para comprender la construcción actual de la escuela (1985: 202). Asimismo, retoma de diversos autores (Achilli, 2005; Batallán, 2007; entre otros) la importancia de historizar los procesos sociales, las instituciones y los conjuntos sociales, reconociendo el carácter dinámico de las relaciones, las situaciones e instituciones analizadas, así como las normativas con que se rigen (Neufeld, 1996/1997: 145).

El análisis se presenta a partir de narraciones de alumnos/as y docentes que condensan múltiples planos de análisis. A partir de documentar y conocer la historia de la escuela, también se reconstruyeron las trayectorias de docentes y estudiantes, las disputas por la construcción de la autoridad y la historia del pasado prestigioso de la escuela. La investigación avanzó en la comprensión de nociones compartidas acerca de la situación escolar, así como en relación con los roles y expectativas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La escuela y los/las jóvenes

La escuela, en tanto institución de la sociedad civil e históricamente construida, es parte de procesos políticos que la construyen y rebasan, la integran o la dejan de lado del movimiento social, según el resultado de las fuerzas hegemónicas. En este sentido, sostenemos, siguiendo a Rockwell (1987), que la escuela comprende una heterogeneidad ideológica y cultural de acuerdo a los sujetos implicados en la vida escolar. A partir de esta premisa, es posible entender que la norma educativa oficial es recibida y reinterpretada dentro de un

orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego. En esta línea analítica, recuperamos la perspectiva etnográfica que plantea la autora: “para poder comprender el sentido de las transformaciones actuales y potenciales que se dan en las escuelas, es imprescindible profundizar el análisis de la “cotidianeidad escolar”, puesto que el conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros/as como para alumnos/as (Rockwell, 1995: 57).

La escuela es el producto de una permanente construcción social en donde se entrecruzan distintos procesos sociales; y la educación es un instrumento de acción y de poder político, que se manifiesta tanto como instrumento de dominio —es decir, como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad— y como reclamo popular, a través de un derecho disputado y respetado (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Rockwell, 1987).

En otros trabajos, la antropóloga mexicana entiende que las repercusiones culturales de la escuela en la sociedad se dan fundamentalmente a partir de su universalización, puesto que, cuando todos los niños de una nación acceden a la escuela, se suele plantear que su función es transmitir una cultura, considerada como única legítima y como requisito para la inclusión en la vida social (Rockwell, 1996).

Por otra parte, en el discurso público sobre la educación, y muy influenciado por los planteos funcionalistas de Durkheim, las escuelas modernas han servido para inculcar habilidades, subjetividades y disciplinas que refuerzan el Estado-Nación moderno (Durkheim, 1956 en Levinson y Holland, 1996: 1-2). Sin embargo, referentes del campo de la investigación etnográfica en problemáticas educativas estiman necesario tomar en cuenta la diversidad cultural e histórica sobre las formas de enseñar y de aprender que ha construido la humanidad (Levinson y Holland, 1996; Rockwell, 2000).

Focalizar la investigación en la relación entre los/las jóvenes y la escuela implica atender a la heterogeneidad y diversidad de los sujetos que se encuentran en el espacio escolar. Por su parte, centrarnos en la complejidad de las instituciones escolares con el objetivo de preguntarnos por las relaciones entre prácticas ciudadanas y escuela nos invita a analizar esta última como un espacio mediado e interpelado por discursos que conceptualizan a los/las jóvenes a partir de su paso por las instituciones de socialización, por un conjunto de políticas y normas jurídicas que defienden o castigan su estatus de ciudadano y, finalmente, por un consumo y acceso diferenciado de bienes simbólicos y productos culturales (Reguillo, 2012).

La escuela y el ideario igualitario de su fundación

La construcción de la nación argentina encontró en la educación pública, laica y gratuita —fundada en la Ley 1420 de 1884— un elemento de homogeneización cultural de la población. La “igualdad”, garantizada en el libre acceso a la educación pública de todos los ciudadanos, se constituyó en un mito fundacional del sistema educativo argentino (Puiggrós, 1990 y 1991 en Gessaghi, 2012). La escuela común fue concebida como la institución que debía formar generaciones de ciudadanos con sentido de pertenencia a una nación, por encima de las particularidades regionales, sociales o étnicas; se trataba de igualar a través de un camino único (Sinisi, 2000).

El rápido proceso de expansión de la enseñanza primaria —debido tanto a los esfuerzos estatales como a las iniciativas colectivas locales— permitió que se lograra escolarizar a la mayoría de la población durante el período comprendido entre los años 1914 y 1931. Sin embargo, durante ese lapso,

la educación secundaria permaneció restringida a la élite política y económica. Luego de las primeras décadas del siglo XX, continuó con la incorporación de otros estratos ocupacionales —sectores laborales autónomos, pequeños y medianos propietarios, profesionales independientes, etc.— y se amplió luego a grupos ocupacionales no manuales en relación de dependencia. En la década de 1945-1955, se aceleró esa tendencia a la vez que se extendió la escolarización secundaria a estratos superiores de la clase obrera (Fernández, Lemos y Wiñar, 1997). En síntesis, la formación del nivel secundario a escala nacional estuvo marcada por la tradición elitista y su masificación fue resultado de las críticas a esta tradición por parte de vertientes nacionalistas católicas, peronistas, desarrollistas y latinoamericanos (Enrique, 2011).

A partir de fines del siglo XX, es posible distinguir distintas lógicas implicadas en las políticas educativas, las que expresan las tensiones entre la universalización del sistema educativo y la demanda por la atención a las particularidades.

Sintéticamente, podemos delinear tres tendencias diferenciadas que se ubican en distintos momentos históricos posdictatoriales. El primer período, desde 1983 hasta 1993, marcado por el proceso de reconfiguración democrática de la sociedad argentina; el segundo, desde 1993 hasta 2002, marcado por la creación de la Ley Federal de Educación (1993), que se caracterizó por crear políticas educativas tendientes a la privatización, focalización y descentralización en el financiamiento junto a una recentralización de las funciones de monitoreo y evaluación; el tercer período, comprendido desde 2003 hasta la actualidad, marcado por cambios en el escenario político, con fuertes tensiones y críticas cuestionadoras de los principios neoliberales que inspiraron la Ley Federal de Educación y que llevan a sancionar una nueva Ley de Educación Nacional en 2006.

A partir de su sanción, se propone como meta la universalización de la escuela media apelando a nuevas políticas socioeducativas que incorporan en sus lineamientos la “inclusión escolar/educativa”, haciendo referencia a la universalización de los derechos sociales (Diez, 2008; Montesinos y Sinisi, 2009; Gallardo, 2011, entre otros).

La historia del colegio

A partir de la recuperación de la democracia en 1983, la democratización del acceso y de las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares cobra protagonismo en la agenda educativa, juntamente con los debates iniciales acerca de los sistemas de evaluación y del régimen disciplinario para el nivel secundario.

En este contexto, el gobierno democrático interviene algunas instituciones de nivel medio; en el colegio donde se realiza la investigación se nombra a un rector (Alfredo) referente de los derechos humanos y a una vicerrectora (Mónica) a cargo de su conducción. Con la intervención, una nueva identidad comienza a gestarse, marcada por una fuerte preocupación por la democratización y la participación política y gremial, un estímulo al debate de ideas y al espíritu crítico, completamente reprimido en la dictadura militar. Como consecuencia de las transformaciones, determinados sectores sociales aspiran a pertenecer a la institución educativa, nuevos docentes inician sus pasos por la docencia y otros desean que sus hijos/as estudien en el establecimiento. Los cambios producidos dejaron profundas huellas en la historia institucional y en la construcción de las relaciones sociales, conformando una imagen institucional a la cual muchos docentes retornan para significar y comprender el presente.

Con la intervención de Alfredo, se configura una nueva identidad institucional y se establecen particulares relaciones entre la nueva matrícula que se “acepta” y el perfil político ideológico de sus interventores y sus docentes:

Alfredo buscó que en la escuela hubiera gente con compromisos políticos, con ideales, y formó una escuela progre, a las que venían los zurdos, tenía otro perfil. Fomentaba una educación inclusiva pero donde se abriera el debate. Hoy muchos seguimos intentando sostenerlo. Con la intervención llegaron todos los hijos del exilio y los hijos de la clase política del momento, en ese momento los hijos de los funcionarios iban a la escuela pública, ahora no. [...] Era una escuela de élite, no era una escuela variadita, o sea la mayoría eran los hijos de los artistas, dirigentes políticos, la clase intelectual y los profesionales del momento y muchos que volvían del exilio. Eran pibes que tenían muchas herramientas pero que no se las había dado la escuela, las traían de otro lado. En ese momento era una escuela muy combativa y eso tenía que ver con la gente que había traído Alfredo porque elegía a los profesores en relación con una comunidad ideológica, no iba a meter un facho en la escuela. (Docente)

La heterogeneidad de alumnos/as que se incorporan en el colegio puede rastrearse asimismo en otros detalles, tal como se desprende de las siguientes afirmaciones:

Cuando entro a trabajar con la intervención, me encuentro con unos punks con unas crestas de colores altísimas y alfileres en las orejas, no entendía nada. Me acuerdo que le pregunté a Alfredo si los chicos podían venir así, no porque creyera que no, pero me llamaba

mucho la atención que sí. Siempre me acuerdo de su respuesta, porque me dijo: “Nosotros a los alumnos los tenemos que recibir enteros, tal cual son, si vienen con cresta, entran con cresta”. Me acuerdo siempre de su respuesta y se lo digo a los colegas cuando persiguen a un alumno por cómo se viste. (Docente)

Otra docente manifiesta también:

Para mí fue un premio entrar a trabajar acá por las particularidades de esta escuela que tenían que ver con las transformaciones que se venían dando producto de la gestión de la intervención. Cuando a Alfredo le ofrecen en el año 1985 la intervención acá, él tenía una idea clara de lo que había que hacer, o por los menos hacia dónde conducir un camino educativo. A partir de la intervención de Alfredo y su equipo, desaparece el uniforme, pero se dan muchos cambios. Todo era muy fuerte porque la intervención anterior, la de la dictadura, era fuertemente autoritaria, entonces rasgos formales vinculados al uniforme y al corte de pelo o el peinado formaban parte de las razones para impartir fuertes sanciones. [...] En fin, todo eso era muy visto porque había una intervención puesta por la dictadura y esta fue una escuela muy castigada por la dictadura. De manera tal que, cuando llega Alfredo, el cambio en la escuela era enorme y acá se vivía, se vivía ese clima. Se tenía el sentido claro que trabajar para esa gestión, y en ese momento histórico era trabajar por una educación democrática. (Docente)

Las transformaciones que se incorporan en el colegio producto de la intervención de Alfredo generaron cambios profundos en la rutina escolar, en la forma de

entender y ejercer el rol docente y en la manera de construir relaciones sociales dentro de la escuela, dejando profundas experiencias en los docentes que ingresaron a trabajar a la escuela por y con la intervención. Los relatos que se explicitan a continuación dan cuenta de este período de transformaciones narradas por los docentes a través de anécdotas que cuentan la “convivencia” de dos colectivos: los profesores que permanecen en la institución desde la época de la intervención militar junto con los nuevos designados e incorporados con la intervención de Alfredo. Los relatos contienen las huellas de las formas de polemizar y disputar la lógica de las relaciones sociales y las formas de educar que la intervención de la dictadura impuso y que la intervención democratizadora de Alfredo y Mónica se proponen cambiar:

El colegio en ese momento era un revuelto, sin juicio de valor, lo digo descriptivamente, era una escuela que venía de un régimen muy autoritario, muy estructurado, de ser solo una escuela de varones y, fundamentalmente, de una dictadura militar a una intervención en plena primavera democrática con un interventor como Alfredo, que tenía cosas totalmente opuestas a las que venían sucediendo en la escuela, pero además con muchos profesores de la gestión anterior y con gente que adhería aún a la anterior, otros se habían acostumbrado y otros fuertemente resistido. O sea que, dentro del personal docente, había una variedad muy grande que se enrolaban en los soldados de Alfredo o los otros. (Docente)

La escuela —como cualquier ámbito institucional— es escenario de procesos de coerción y consenso; los relatos del pasado elaborados por los protagonistas escolares ubican mecanismos de coerción durante la intervención de la dictadura

militar, mientras que caracterizan a la gestión de la intervención democrática resaltando positivamente sus consensos. Los pasajes de estos fragmentos ponen de manifiesto las luchas que existen entre las distintas facciones de clases dentro del sistema educativo, desde los sectores más conservadores y autoritarios hacia otros más progresistas, al tiempo que permiten dar cuenta de cómo, a través de distintas acciones, los actores escolares de la intervención discuten y se contraponen a determinadas características enciclopedistas, academicistas y autoritarias que caracterizaban a la educación secundaria hasta el advenimiento de la democracia en 1983.

Los registros de campo dan cuenta de quiebres, continuidades y transformaciones de prácticas y del sentido de lo escolar y lo educativo, que modelan y transforman las relaciones sociales con el espacio y entre los sujetos. Cada forma social viva, cada institución, es en efecto historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente (Rockwell y Ezpeleta, 1985: 200).

La actualidad del colegio

“Ahora hay que remarla”⁵

El colegio se construye discursivamente en las transformaciones de su identidad institucional —“de una escuela de élite a una de barrio”—, afirmación que fue el puntapié inicial para documentar las transformaciones en las experiencias escolares y educativas en el contexto de las disputas por los

5 Registro conversacional con Docente.

procesos democratizadores de la educación secundaria.

En el trabajo de campo realizado, se describe en términos comparativos como un espacio numéricamente reducido de alumnos/as y habitado por otro tipo de estudiantes, distintos y desiguales de los de la época antes reseñada. Paradójicamente, la “mala fama” se da en un “buen colegio”, ubicado en una “buena zona”, lo que desafía la linealidad que se suele construir entre el bajo nivel educativo y la vulnerabilidad socioeconómica.

La escuela hoy es muy distinta de aquella de la intervención. Por empezar, el número de población ahora es muchísimo más bajo. Nos cerraron cursos, no tenemos una población que haga cola para entrar acá como antes. En el medio vino todo el neoliberalismo y el desprestigio adrede a la educación pública. En una zona con una fuerte competencia de educación privada, una zona que creció muy rápido económicamente, creo que generó una combinación muy negativa para nosotros. (Docente)

Este colegio en los sesenta y setenta pertenecía al selecto club de la excelencia... después se fue convirtiendo en el colegio del barrio. (Docente)

La transformación urbana de la zona en que se encuentra ubicado el colegio generó modificaciones en el barrio, en la escuela y en el edificio escolar. Paralelamente, hubo un gran incremento de establecimientos de gestión privada y los efectos de las políticas neoliberales produjeron cambios en las trayectorias escolares, dentro y fuera de la escuela, jerarquizando y diferenciando en términos de “calidad educativa” a las escuelas de gestión pública versus las privadas. Si bien

los sujetos relatan los cambios que generaron los procesos de estratificación de la educación, reconocen la dificultad para conceptualizar cuál es el factor central que configura el cambio. Las explicaciones predominantes oscilan entre responsabilizar a la matrícula que asiste (asociada a determinados estereotipos) o al rol docente y a la conducción del colegio:

Ahora tenemos un problema de matrícula seria, muy pocos pibes, no solo acá sino en la escuela pública. Hay pocos alumnos. (Docente)

A su vez, circulan interpretaciones que disocian lo “intelectual” de lo “emocional” cuando se hace referencia a estudiantes con vulnerabilidades económicas, como manifiestan dos docentes:

El colegio hoy dejó de ser un colegio que priorice la formación porque el alumnado no te lo permite, entonces ahora los tiempos de aprendizaje son más lentos, es otro el perfil del alumno. El desafío es tratar de sostenerlo dentro de la institución y con parámetros mínimos si se quiere en cuanto al rendimiento. Antes, en cambio, el desafío era la formación constante, porque eran chicos más demandantes desde lo intelectual, ahora quizás la demanda mayor es desde lo afectivo y lo emocional. (Docente)

Hay que hacer cosas para desmentir el discurso de que en la escuela pública no se quiere trabajar ni estudiar. (Docente)

Las historias, vivencias y significaciones que se narran relatan procesos de estratificación y recorte presupuestario, pero también prácticas de resistencia; y visibilizan la tensión entre la extensión de la educación a nuevos sectores sociales y el desplazamiento de los viejos sectores que habitaban la escuela pública hacia otros establecimientos de gestión privada.

La relación que existe entre la matrícula de alumnos/as y el rol que debe desempeñar el colegio y los/las docentes no deja de suscitar interrogantes e interpretaciones; los primeros se construyen en torno a cuál de los elementos asume el carácter invariable y cuál el variable; las segundas, concomitantemente, asignan énfasis diversos de responsabilidad a uno u otro polo de la relación, aunque comparten el común diagnóstico del deterioro del prestigio institucional.

Las lógicas diferenciales que construyeron las políticas antes mencionadas se encuentran presentes en la vida cotidiana escolar y configuran particulares relaciones en las formas de debatir lo público y habitar el espacio escolar. Adentrarnos en la percepción de la matrícula en tanto problema social nos llevó a preguntarnos qué sujetos habitan y no habitan hoy la escuela y cómo se configura la obligatoriedad de la educación secundaria, sancionada en la Ley de Educación Nacional. Ambos términos, la obligatoriedad y la percepción de la matrícula escolar, deben ser leídos atendiendo a las tensiones entre los procesos universalizadores y particularizadores de la educación, debatidos con lógica de mercado y/o con lógica de derecho social, resistidos y disputados, circunstancias que nos sumergen en cuestionamientos de la experiencia colectiva y de la construcción de lo público.

La experiencia educativa y escolar como un lugar de ejercicio de derechos

Los cambios sociales, políticos, económicos y culturales de los últimos años han producido modificaciones en la función social de la escuela secundaria junto con una transformación en las condiciones de ejercer su acción pedagógica y de pensar los límites de sus efectos, además de los cambios y los efectos que generan la impronta de cada equipo de conducción en la institución educativa. El registro etnográfico pone de manifiesto las continuidades y transformaciones en torno a los complejos vínculos entre derecho, escolaridad y educación. A lo largo de la investigación, la escolaridad emerge como un espacio de derecho y la escuela como un lugar de encuentro entre sujetos sociales, tal como lo manifiesta Andrea cuando reflexiona:

La escuela es un lugar con una potencia enorme, acá pasan muchas cosas más allá de los contenidos académicos. Hay algunas situaciones que yo viví acá que me hicieron entender que la escuela es el lugar que encuentran los chicos como ayuda para resolver qué hacer frente a situaciones tremendamente complejas. Contado así, parece que la escuela es un lugar de asistencialismo, pero no lo pienso desde ese lugar. La escuela es para muchos de estos chicos el lugar de ejercicio de derechos, ya sea porque hay quien se los da a conocer o porque se les habilita un lugar donde ejercerlos. Por un lado, me parece que la escuela es un lugar donde no solo se reclaman derechos, sino donde hay muchas personas que les hacen más posible el camino para ejercerlos. No se los garantiza, en absoluto, pero se les hace más posible ejercerlos. (Docente)

La educación se manifiesta, entonces, nítidamente como una acción social y política en disputa. Los sujetos dan cuenta de que la obligatoriedad de la educación secundaria, más allá de la ley que lo establece, se construye en el día a día escolar, y que todavía están lejos de instalar prácticas acordes con eso. Este registro, junto con los documentados en anteriores trabajos, condensa los procesos de transformación y debates que se dan en el espacio escolar cotidiano, y resaltan el rol activo de los sujetos además de problematizar el encuentro y la experiencia educativa. Una mirada menos sesgada por los parámetros dominantes permite cuestionar el concepto de “calidad educativa”, tan debatido en los últimos tiempos, y acompañarlo de otras preguntas a la hora de interrogarnos qué pasa en la escuela, visibilizando un conjunto de prácticas y sentidos acerca de lo escolar y educativo, y las experiencias que allí se construyen en tanto derecho a la educación.

El sentido de la escolarización es histórico, cambia en diferentes contextos, se significa y construye políticamente a través de acciones e intercambios comunicativos, e implica un reconocimiento o una descalificación de las competencias sociales, culturales y políticas de los grupos involucrados. En esta dirección, nos adentraremos a continuación en el debate por los roles sociales dentro de la escuela.

La narración de los sujetos y los roles en el espacio escolar

Para analizar la descripción que los/las docentes, preceptores y autoridades hacen generalmente sobre los/las alumnos/as con los que se encuentran en el proceso de enseñanza y aprendizaje, una argumentación reiterada en el habla común se vincula a la percepción compartida sobre *la matrícula* escolar, puesto que es una categoría muy

utilizada para referirse a los/las estudiantes que asisten a la escuela.

La matrícula parece ser un gran tópico articulador desde la perspectiva de los/as docentes, siempre sobre el plano de su comparación con un idealizado pasado o una expectativa nunca satisfecha. Los/as docentes debaten en torno a qué aspectos deben privilegiarse en su caracterización: la procedencia socioeconómica, las capacidades intelectuales, o los intereses que les atribuyen a los/as alumnos/as. La tendencia a la generalización de estas descripciones para todo el colectivo de alumnos/as hace de la matrícula escolar una auténtica categoría social.⁶ Es importante aclarar que estos sentidos sociales analizados no se construyen de forma aislada en la escuela, sino que forman parte de un entramado social mayor en donde la escuela está inserta. Con modalidades específicas, los/as docentes aluden a la percepción social de los/las alumnos/as por procesos que no siempre se distinguen nítidamente, pero que tienden a ubicar el peso de la mirada en estos últimos, como si los/as propios/as docentes no estuvieran ellos/ellas —también— contruidos (o sometidos) a las mismas dinámicas socioeconómicas que transforman el tejido social. En sus palabras:

Ahora viene otra matrícula, chicos más pobres. (Docente)

Los chicos que vienen acá ahora son pibes con otras historias, historias muy duras. (Docente)

Este es otro colegio, eh, esto no es lo que era. Es difícil,

6 Siguiendo a Rockwell por *categorías sociales* entenderemos aquellas representaciones o prácticas que aparecen de manera recurrente en las acciones de los habitantes locales y que establecen distinciones entre cosas del mundo que ellos conocen y manejan, y que son diferentes de grupo a grupo (Rockwell, 2009).

viste, acá todo es cada vez más difícil, no hay pibes, y los que están tienen otra calidad, cómo te explico... los que están no quieren saber nada, no quieren hacer nada, nada les importa. Y vas haciendo lo que podés, pero yo estoy repodrida! Qué querés que te diga, repodrida, cuento los días para jubilarme. (Docente)

En las caracterizaciones de *la matrícula* adquieren mucho peso los conocimientos previos que traen los/as alumnos/as y los intereses intelectuales, aspectos que se presentan en un entramado que parece autoevidente, aunque la mirada analítica permite poner de manifiesto la recurrencia con la que las formas de habla, los códigos comunicacionales, etc., son pensados en términos de capacidades intelectuales. A su vez, el supuesto alcance explicativo atribuido a la noción de *cultura* impide visibilizar la acción social y su heterogeneidad, y habilita, en consecuencia, el análisis o la explicación del conflicto social solo como un “choque cultural” (Batallán, 2020):

Acá hay programas curriculares que están pensados para un adolescente con otro bagaje cultural. El chico que viene hoy y recibimos en primer año es un chico bastante limitado en su formación previa, lo que trae puesto es muy pobre. Para poder encarar los contenidos como lo proponen, vamos directo al fracaso. (Docente)

Acá cada vez tenemos más chicos así... no les da para mucho, es tremendo. (Preceptora)

Estas caracterizaciones se articulan en ocasiones con la conocida taxonomía de cursos matutinos-cursos vespertinos,

en un razonamiento que parece suponer naturalmente que, según sean las propias capacidades intelectuales, se elige el turno al cual se asiste; o bien, que el efecto imitación entre los/las alumnos/as termina produciendo la homogeneidad que se construye en cada turno:

A la mañana y a la tarde son muy distintos los turnos. A la tarde los cursos están desarmados, es imposible, nada les importa. Vienen a estudiar acá porque obligatoriamente tienen que estudiar, pero no les importa el conocimiento, vienen por obligación, están acá y no están, a nadie les importa que estudien, pero por reglamento los mandan. Y ellos están acá, sin querer estar. Es muy difícil. Están de vuelta del colegio. (Docente)

La matrícula es una categoría muy utilizada por los docentes para referirse a los/as alumnos/as que asisten a la escuela, y aunque se describe a partir de aspectos que se presentan en un entramado que parece autoevidente, la mirada analítica permite sostener su especificidad relativa dando cuenta de que su narración describe a determinados alumnos/as en contraposición a otro colectivo, minoritario, de jóvenes dentro de la escuela:

¡Ojo! Acá también hay pibes que tienen resto, tienen espalda. Parece que no, pero los chicos que vienen a esta escuela son despiertos, tienen cabeza y cultura general. Son esos que participan en todo: olimpiadas, en el programa de Paenza, en talleres, en los actos escolares, algunos en el Centro de Estudiantes, en todo... (Docente)

Con anterioridad hemos documentado (Dondero, 2015) cómo la categoría matrícula narra a determinados/as alum-

nos/as que circulan y se apropian de espacios y talleres específicos en contraposición a los “despiertos”, que ocupan otros. A partir de los unos y los otros, se describen prácticas de interés/desinterés; compromiso/repetición; inquietud/apatía.

La categoría social de la *matrícula* despierta distintas lecturas y estrategias para resolverla. Se construye de forma relacional, histórica, y es narrada a través de la descripción de prácticas escolares y familiares, aunque en su construcción está atravesada por características socio-económicas, de clase social. Su composición puede apreciarse, por tensiones y contradicciones que son parte de las luchas con las que se impulsan las tendencias integradoras del sistema educativo. Expresado, en otros términos, tal nominación hace perceptibles las transformaciones de una educación secundaria con características elitistas a una educación en continua resignificación de su carácter igualitario y sumergida en debates de su sentido colectivo.

“Si no está bien mirado, no puede ser bien educado”⁷

La percepción que tienen algunos/as docentes sobre la determinación de la composición de *la matrícula* y el “mal nivel educativo” de sus alumnos/as está vinculada con las visiones acerca del propio rol docente y el papel de la institución, algunas de las cuales tienen un contenido cuestionador. En ciertas situaciones, estas interpretaciones sirven para elaborar una autocrítica al interior del colectivo docente cuestionando la supuesta “homogeneidad” con la que se construye *la matrícula* y los prejuicios que conlleva.

7 Registro conversacional con Docente.

Sin embargo, en la autocrítica parecen primar los criterios “morales” para la elaboración de argumentos: tales como “el respeto”, “la mirada hacia el otro”, “el reconocimiento de sus capacidades”, etc.; pero se escabullen en su construcción los criterios pedagógicos y las formas de posicionarse o darle lugar a la construcción de vínculos y afectividades entre docentes y estudiantes, aun cuando los criterios pedagógicos se narran como un reconocimiento o característica “positiva” del rol docente difícil de explicar:

Yo reconozco que no sé hacer muchas cosas con esta nueva escuela, pero tengo compañeros que creen que el chico que tienen adelante no tiene posibilidades, yo sé que el chico tiene posibilidades, no sé si yo puedo llegar a hacer que las descubra o las potencie, pero las tiene, las tiene. Me indignan los compañeros que miran a los chicos decidiendo de entrada que no vale la pena. Si yo no creo en el otro, no puedo hacer nada, si no creo que tiene un potencial, aunque lo trate con respeto. Si no es bien mirado, no puede ser bien educado. En la escuela hay de los unos y los otros, muchos. (Docente)

Bueno, los pibes que vienen ahora son los hijos de la crisis del país del 2001, y aunque nos cueste mucho trabajar con ellos porque representen un desafío, ellos también son parte de esta escuela. (Docente)

Hay una profe que está en una tutoría, tendrías que hablar con ella porque logra algo con los pibes único, no te lo puedo explicar, pero tiene una llegada diferente, hace un puente diferente. Tiene otra cabeza, los piensa distinto también. (Docente)

El carácter problemático de la percepción de *la matrícula* se plantea a través de la necesidad de debatir colectivamente entre los/las docentes las caracterizaciones y sus resultados, y se reconoce que el “efecto institucional” sobre esta muchas veces es contrario al buscado. En la necesidad del debate, la trayectoria y las experiencias docentes se recuperan en términos históricos, positivamente, como un facilitador en la búsqueda de horizontes posibles.

Tenemos que darnos un debate aún nosotros (profesores) de qué vamos a hacer y de qué hacemos con estos chicos y con los otros. Para mí, es fundamental eso de hacer escuela acá con los profes nuevos porque con nuestra historia muchos acá tenemos un recorrido, y está bueno que los profes nuevos que entren se nutran de eso y aprendan también. (Docente)

Bueno, acá existen divisiones de repitentes, se los agrupa por edad, que, bueno, eso podría generar todo un debate también porque generás algo jodido, imaginá que el significante ya dice mucho ahí también... En la dinámica institucional se producen estas dinámicas que te comen, y que producen cosas que, bueno..., no están buenas para los pibes. (Asesora del DOE)

Los relatos dan cuenta del lugar que asume progresivamente la obligatoriedad de la educación como un eje central a la hora de analizar las trayectorias educativas de los estudiantes, pero también de narrar y cuestionar el propio rol docente, el de la institución y el del Estado en tanto garante de la educación. La matrícula se transforma, entonces, en una situación escolar, en una preocupación de los docentes, en una forma de describir sujetos, de cuestionar

las relaciones sociales debatiendo lo común del espacio y la experiencia educativa, pero también de construcción de la escuela.

A lo largo de los fragmentos, se hace explícito que las percepciones colectivas de los/las docentes sobre la matrícula no son necesariamente compartidas entre ellos/ellas, e incluso se pueden registrar comentarios contradictorios sobre su construcción en un/una mismo/a docente. Los aspectos remarcados de la percepción de la matrícula escolar suelen narrar contradicciones en las formas de pensar, vivir y trabajar en la escuela, cuestionan lo que sucede, se preguntan lo que pasó y se proyecta con incertidumbre lo que va a pasar. En tal sentido, afirmamos que la percepción de la matrícula está estructurada y es estructurante de la realidad escolar, argumento que, paralelamente, permite introducirnos en el carácter contradictorio y disputado de los procesos sociales.

Los cuestionamientos de los estudiantes respecto del rol docente en el espacio escolar

La experiencia escolar y educativa también es narrada por los/las estudiantes, quienes remarcan referencias a docentes que parecen significativas en términos “positivos” y “negativos” en la dinámica escolar. Los/las jóvenes, en tanto sujetos sociales activos, participan, interpretan y significan las acciones que van dirigidos a ellos/ellas, debaten las condiciones y disputan los términos de su escolaridad individual y colectivamente.

“Hay profesores que no saben qué hacer con nosotros”⁸

Los/las jóvenes debaten las tensiones, cuestionan las relaciones sociales entabladas y toman posturas respecto de las problemáticas socioeducativas. Los/las alumnos/as evalúan y cuestionan las formas de los/las profesores/as de relacionarse con ellos/ellas individual y colectivamente; su conocimiento y las formas de transmitirlo; y las formas de incorporar a los programas curriculares las convicciones propias, remarcadas positivamente por varios/as alumnos/as en términos “salirse del molde”, “decir eso que otros no dicen” y “abrir puertas”.

Los/las jóvenes cuestionan las relaciones sociales de escolaridad-educación apropiándose de algunos espacios y dispositivos institucionales (como las horas de tutoría, las jornadas de estudiantes y determinados actos escolares, como el del Día del Estudiante y del Maestro, etc.) para canalizar determinados conflictos y debatirlos, individual y colectivamente, en sus propios términos. Mientras que los espacios de tutoría (una hora de la currícula semanal) son obligatorios para primer y segundo año, en tercero, cuarto y quinto el espacio y la frecuencia de las reuniones y sus características (reuniones individuales entre docentes y alumnos/as o con toda la división) son acordados entre los/las alumnos/as y el/la profesor/a tutor/a.

Las características con las que los/las estudiantes construyen al “buen” y “mal” docente remarcan aspectos pedagógicos, personales y morales de forma positiva y negativa, e incluyen, muchas veces, críticas de los comportamientos individuales y colectivos de los propios estudiantes. Los/las alumnos/as resignifican los diversos espacios para cuestionar el rol docente y la dinámica institucional transformándolos

8 Registro conversacional con Alumno.

en lugares para debatir lo colectivo de la experiencia educativa y disputar los términos de su participación, tal como se desprende de las siguientes afirmaciones:

Ahora entró una profe nueva a mi curso, es un desastre, no puede poner límites en el curso y los pibes hacen lo que quieren con ella, no la respetan. Lo que pasa es que ella tampoco hace nada para generar eso. (Alumna de 1° año)

Bueno, resulta que este profesor explica mal, pero sabe mucho y te das cuenta que el tipo sabe mucho, sabe posta, pero tiene malas formas, entonces nos molesta porque nos habla mal. (Alumno de 2° año)

El 8 tenemos prueba y ya sabemos que nos va a ir mal porque no sabe dar clase, no sabe explicar y no se da cuenta. Y bueno, cuando a todos nos vaya mal, se va a dar cuenta que no sabe explicar ni dar clases y que tiene que volver a ser alumno. (Alumna de 2° año)

La docencia aparece como un gran tópico articulador desde la perspectiva de los/las jóvenes, que debaten en torno a qué aspectos deben privilegiarse en su caracterización en términos de conocimientos, intereses y formas de relacionarse con los/las alumnos/as. La tendencia a la generalización de estas descripciones para todo el colectivo de profesores hace de la docencia una auténtica categoría social. Sin embargo, la mirada analítica permite poner de manifiesto que las descripciones generalizadoras van acompañadas de criterios de diferenciación. Los/las jóvenes también cuestionan críticamente la supuesta “homogeneidad” con la que se construye al docente estableciendo minuciosos criterios de diferenciación.

Acá hay profesores que te tratan de ayudar, pero con respeto y cuidado, y es algo que te sorprende porque nunca te lo esperas, hasta que conoces cómo es este colegio; después, obvio que hay otros con los que no te pasa eso. (Alumna de 4° año)

Académicamente, hay profes muy buenos y muy comprometidos, pero también están los otros, ¿no?, esos en los que no podés confiar y que son malos profesores, medio chantas, qué sé yo, y te das cuenta de eso, es como todo. (Alumno de 5° año)

En las caracterizaciones que hacen los/las jóvenes respecto del rol docente adquiere mucho peso el reconocimiento de sus capacidades intelectuales (descritos en términos de tener conocimiento y saber transmitirlo) y los comportamientos morales (descritos, muchas veces, en términos de “buen” y “mal” trato entre docentes y alumnos/as); aspectos que nuevamente se presentan en un entramado que parece auto-evidente, pero que ponen de manifiesto las distintas formas de habitar, vivir y narrar la escuela, y en discusión los límites espacio-temporales de la experiencias escolares, lo cual muestra que los/las jóvenes tienen una enorme capacidad de pensarse a sí mismos/as y a los/las docentes contextualmente. A partir de estas narraciones se configuran particulares vínculos entre docentes y alumnos/as, que se proyectan como una relación entre ciudadanía y escuela.

La escolaridad como construcción de lo diverso

El espacio escolar es construido discursivamente por docentes y estudiantes, y habitado por la diversidad. Estos mundos distintos que parecen habitar el espacio escolar

son caracterizados en términos de sus diferencias etarias (jóvenes-profesores) y de clases sociales (clases baja, clases media), por las diferencias en sus consumos culturales, y en términos ideológicos. Estos mundos parecen construir sus propios sentidos acerca de la educación, la escolaridad y el espacio escolar, narrados como un encuentro entre otros posibles. Se trata de descripciones significativas a la hora de abordar la construcción de la diferencia en el espacio escolar, en su tensión con el supuesto homogeneizador con el que se funda el sistema educativo en nuestro país. En síntesis, nos proponemos reconstruir cómo los sujetos narran lo común de la experiencia, partiendo del reconocimiento de la pertenencia a “distintos mundos”.

En el momento en que se abandona la pretensión de homogeneidad de los sujetos y se reconocen las “diversidades”, esta deviene en una problemática frente a la cual no quedan claros los caminos para tramitarla. En tal sentido, los sujetos oscilan en conceptualizar si la diversidad es un problema (o una caracterización) socio-económica, si es una dimensión política (la construcción de la ciudadanía) o si también tiene una especificidad pedagógica.

Creo que hay algo piola en lo social en el colegio, es un colegio que abarca a distintas clases sociales, pero también gente que tiene intereses y gustos muy distintos. Creo que es un colegio diverso en ese sentido, y que sería importante que eso se pueda mantener porque te acerca a gente que normalmente no tendrías relación si no fuera por la escuela. (Alumno de 4° año)

El reconocimiento de la diversidad da pie a la construcción de lo público en la escuela y posibilita un conocimiento común no homogéneo, producto de la experiencia social compartida entre sujetos, esta vez con un sentido diferente

al de la escuela “tradicional”. De esta forma, “lo público” de la experiencia se explicita resaltando la dimensión política del encuentro en el espacio escolar en tanto construcción ciudadana.

Acá adentro me pasaron cosas que seguramente en otro colegio no me hubieran pasado. Acá, al ser todos tan distintos, aprendés de lo que le pasa al otro, entonces te hacés un amigo que tiene una vida completamente distinta a la tuya y por más que no te pasen sus cosas aprendés de eso. (Alumna de 5° año)

La diversidad en el espacio escolar es también incorporada como proceso de enseñanza; en consecuencia, se convierte en un desafío y en un recurso pedagógico específicamente buscado. Como manifiesta una docente:

Muchos del sector medio han apuntado a la educación privada. Igual, la población del colegio hoy sigue siendo heterogénea, y te diría particularmente heterogénea. Creo que se trata de seguir sosteniendo el tema de la inclusión, de manera tal que los extremos sigan conviviendo en la escuela y nosotros intentamos que esa sea la riqueza. [...] lo que nos proponemos es intentar que incorporen posibilidades estético-culturales a las que posiblemente no tendrían acceso en una educación fragmentada o segmentada. (Docente)

Consideraciones finales

La documentación resultante del trabajo de campo realizado en una escuela secundaria pública nos permitió mostrar cómo se configura la narración de la experiencia escolar y educativa de acuerdo con dos dimensiones: por un lado, la temporalidad en la que se vive y se narra y, por otro, la heterogeneidad en las prácticas y sentidos respecto de las formas de habitar y describir el espacio escolar. Ambas dimensiones, atravesadas por múltiples procesos, confluyen y construyen instituciones y sujetos sociales.

En primer término, centramos en la temporalidad sobre la cual se narra la experiencia en esta escuela particular permitió analizar cómo su historia funciona en la construcción actual. Es decir, hemos podido documentar que la vida cotidiana escolar está atravesada por procesos de reelaboración de su historia institucional y social, que pondera algunas variables e invisibiliza otras, además de abrir interrogantes sobre cómo posicionarse en los procesos sociales en curso. En este sentido, el relato de docentes y alumnos/as acerca de la historia institucional retoma experiencias pedagógicas de su pasado, tanto de manera crítica (la intervención de la dictadura) como revalorizadora (la intervención de Alfredo) para narrar su presente, legitimando cursos de acción y repensando los alcances de sus efectos.

Paralelamente, hemos puesto de manifiesto cómo esta reelaboración se transforma en un recurso para definir y disciplinar sujetos sociales; a los estudiantes con un idealizado pasado “glorioso” o una expectativa nunca satisfecha. Los/las jóvenes remarcan el carácter externo y atemporal que se hace de ellos/ellas a través de la percepción de la matrícula, lo que nos permite analizar cómo las nuevas generaciones se expresan frente a una construcción que los desarticula espacial y temporalmente, dentro y fuera de la

escuela (Batallán y Campanini, 2008). En la reelaboración de la historia institucional, los sujetos narran continuidades y transformaciones que disputan los sentidos en torno a la educación y la escolaridad, y aunque luchan por seguir perteneciendo al “selecto club de la excelencia académica” del que ser parte los posicionaba en un lugar de prestigio social, debaten y cuestionan críticamente parte de las condiciones de su pertenencia.

En este proceso, los/las docentes parten de un diagnóstico en común de deterioro en la situación educativa de la escuela secundaria pública, aunque debaten y amplían la mirada sobre lo que allí sucede, para trazar nuevas conceptualizaciones y cuestionar el efecto de sus prácticas en la búsqueda de la igualdad social y la garantía del derecho a la educación. Analizar los procesos sociales que disputan qué se debe enseñar y cómo a cada grupo social dentro del espacio escolar nos coloca en una arena que tensiona lo individual y lo colectivo de la experiencia educativa, pero fundamentalmente nos sumerge en los debates por la construcción de lo público y por lo que sucede en el encuentro en las disputas por los procesos democratizadores. A su vez, nos permite preguntarnos por las lógicas que visibilizan y obturan el reconocimiento de las infancias y juventudes como sujetos sociales y políticos, describiendo mecanismos de invisibilización, negación, negociación y minorización de sus formas y prioridades.

Para explicar la transformación de la experiencia escolar, los docentes parten de la construcción hegemónica que asocia causalmente el cambio de matrícula con la baja del nivel educativo, pero, paralelamente, lo ponen en duda. Si bien se vuelve hegemónica la representación que caracteriza los problemas sociales de la escuela a partir de la matrícula (definidas con un criterio numérico, de características socio-económicas, de capacidades intelectuales, y/o de intereses de los/las alumnos/as), en la vida cotidiana escolar las

distintas personas que forman parte de la escuela realizan cotidianamente preguntas que manifiestan amplitud crítica. Esta actitud problematizadora se expresa en el debate sobre las prácticas pedagógicas, las profecías autocumplidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las formas de describir y pronosticar trayectorias escolares.

Parte de esta construcción adquiere nitidez en relación a la implementación del Programa Bachillerato Internacional⁹ que implica elegir entre “recuperar” la matrícula y el rendimiento académico “perdido” y “añorado”, y dejar fuera del programa educativo a gran parte de sus alumnos/as (Dondero, 2015). En el debate por la implementación del Bachillerato Internacional el eje de la problemática implícita que está en disputa son las relaciones entre la “excelencia educativa” y la “inclusión social” en la escuela. Aunque la “excelencia” del programa es puesta en duda de manera permanente, a través de ella se debate qué sujetos pueden y deben acceder a esa educación, debatiendo lo público de la experiencia educativa. En este sentido, la propuesta de la implementación del programa reactivó polémicas preexistentes en el cuerpo docente y la historia que tiene cada uno en el debate por el derecho a la educación, donde sobrevuela

9 El BI es un programa internacional coordinado por una entidad fundada en Ginebra que nuclea aproximadamente 3300 escuelas de 141 países. El programa se dicta en escuelas primarias y secundarias, y aplica un sistema de exámenes externos destinados a los alumnos, que resultan evaluados en su rendimiento de acuerdo con estándares fijados por la organización. Como resultado de su aprobación los alumnos obtienen un diploma que permite el reconocimiento e ingreso en universidades del extranjero (Fuente Flasco Noticias: <http://flasco.org.ar/noticias/bachillerato-internacional-y-politica-educativa>). Al momento de la investigación se proyectó que a partir del ciclo escolar 2015 se implementará en once colegios estatales de la Ciudad de Buenos Aires, entre ellos el colegio donde se realizó la investigación. Centrarnos en los debates en relación con la implementación del programa permite re-visitar los cuestionamientos antes analizados de las prácticas pedagógicas y del rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de la evaluación.

la pregunta ¿educar a quiénes y prepararlos para qué?

En este proceso, no solo se reelabora la historia institucional y la función social de la escuela secundaria, sino que se “batalla” frente al desprestigio institucional y culpabilizador que existe socialmente, dentro y fuera, hacia la escuela secundaria pública. Sin embargo, en estos procesos también se reproducen etiquetamientos que tienen efectos en los/las jóvenes donde se evidencian inacciones e incapacidades del sistema educativo y de las personas que lo componen para construir colectivamente, así como para ofrecer cambios pedagógicos que incluyan a las nuevas generaciones como sujetos sociales y políticos en los procesos escolares y educativos.

Hemos documentado cómo a la hora de reflexionar sobre las transformaciones en la rutina escolar, en la forma de entender/ejercer el rol docente y en la manera de construir relaciones sociales dentro de la escuela, muchos docentes hacen referencia “a la época de la intervención de Alfredo” para revalorizar una tradición pedagógica, aunque también se preguntan por el “sostenimiento del nivel académico” durante y después de su gestión, donde queda solapada la dimensión de las prácticas pedagógicas y sus efectos.

A su vez, los/las docentes y los/las alumnos/as dejan en evidencia la pregunta por las relaciones que existen entre lo “formal” y lo “informal”, y el conocimiento “académico”. Entre un grupo de docentes subyace un supuesto discutido por otros: que los conocimientos “académicos” que debe transmitir la escuela los deben enseñar en un marco de una “formalidad”, descrita como prácticas construidas en un espacio determinado (el aula y la escuela) y en tanto relación social particular (entre docente-alumno/a). La investigación registró que mientras algunos/as sostienen que la construcción del vínculo escolar se define a través de características de cercanía (contención y contexto), para otros

la práctica pedagógica requiere la construcción inversa. En dicho debate adquieren relevancia distintos dispositivos institucionales y pedagógicos como espacios “informales” (algunos implementados por el “Proyecto 13”), porque permitirían construir vínculos afectivos entre docentes y alumnos/as (por ejemplo, los talleres, los viajes, las excursiones, los encuentros en la huerta y la vereda).

De esta manera, poner el foco en los sentidos y las prácticas interaccionales nos permitió aproximarnos a las vivencias en la escuela y lo que allí sucede. Estos espacios e interacciones dan cuenta de cómo el conocimiento se torna mutable y es el producto de una actividad social que lo produce y lo significa. A partir de aquí, entendemos el aprendizaje como los cambios en la forma de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta (Maddonna, 2011), resaltando el proceso social, colectivo e individual de la experiencia escolar y educativa, y de quienes forman parte de su construcción. Centrarnos en la heterogeneidad de las prácticas respecto de las formas de habitar y describir el espacio escolar dio lugar a la documentación de cómo las categorías generalizadoras como “los docentes” y la matrícula son acompañadas de criterios de diferenciación, tales como roles sociales que describen sujetos escolares, narrados como problema y como recurso pedagógico, pero cuyo horizonte es la construcción de lo común (no homogéneo).

Los distintos elementos señalados a lo largo del recorrido analítico nos permiten sostener que la elaboración de lo público, entendido como debates relacionados con lo común, no se limita al cuestionamiento y percepción de la matrícula escolar, sino que está mediada tanto por un reconocimiento complejo de la diversidad (con su pluralidad de explicaciones y propuestas de acción), como por los roles que entran en juego en la dinámica escolar y de los dispositivos institucionales. En un primer momento, la heterogeneidad

marcada en la percepción de la matrícula escolar en los/las docentes parecen volver conflictivo el encuentro entre sujetos. Sin embargo, paralelamente, la enunciación del carácter público de la educación se marca como enriquecedor de la experiencia colectiva. A través de ella se dirimen y disputan la democratización de la educación y los sentidos de la experiencia escolar y educativa.

A pesar del escaso margen institucional que encuentra las infancias y las adolescencias para decidir sobre las dinámicas institucionales e intervenir en las narrativas de las cuales forman parte (Batallán y Campanini, 2012; Fernández, 2020, entre otros), registramos cómo los/las estudiantes se las ingenian para cuestionar la lógica prioritaria adulta que los desarticula espacial y temporalmente, y que jerarquiza sus derechos en las disputas por el acceso a la educación. En este sentido, pudimos adentrarnos en las variables que ponderan y construyen los/ las estudiantes sobre las narrativas de las cuales forman parte, así como en las formas de cuestionamiento de la adultez sobre sus prácticas, su rol y las concepciones pedagógicas —implícitas y explícitas— en disputa. En este despliegue, se hace inevitable formular la pregunta respecto de si es la composición de la población lo que transforma a una escuela de élite en una escuela de barrio o si se trata de un asunto político y pedagógico donde existen procesos de debate, tensión y disputa por la ampliación de derechos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). El enfoque antropológico relacional. Algunos núcleos identificatorios. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, pp. 15-28. Laborde.

- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Batallán, G. (2020). Antropología y metodología de la investigación. Contribución al debate conceptual y pedagógico. *Revista de la Academia*, vol. 30.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 28, pp. 41-66.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2012). El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados. Laborde, S. y Graciano, A. (coords.), *Políticas de infancia. Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes*. Miño y Dávila.
- Diez, C. (2008). Adolescentes y escuelas: notas sobre políticas para la inclusión educativa en el nivel medio. V Jornadas de Investigación en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Dondero, E. (2015). Experiencias escolares y educativas en los procesos democratizadores de la educación secundaria. Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Enrique, I. (2011). La participación estudiantil en la escuela secundaria en la Argentina. Reconstrucción del conflicto en torno al protagonismo político de los jóvenes. Tesis de maestría, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. Ibarrola M. y Rockwell, E. (comps.), *Educación y clases populares en América Latina*, pp. 195-215, IPN-DIE.
- Fernández, M. A., Lemos, M. L. y Wiñar, D. (1997). *La Argentina fragmentada. El caso de la educación*. Miño y Dávila.
- Fernández, E. (2020). El tiempo de las infancias y de las adolescencias es un tiempo que no les pertenece. Entrevista a Martina Iribarne. *Territorios. Revista de Trabajo Social*, año IV, núm. 4, pp. 289-296.
- Gallardo, S. (2011). Entre la deserción y la inclusión: acerca de un campo de intervención estatal sobre trayectorias escolares infantiles. Ponencia presentada en las Terceras Jornadas de Antropología Social del Centro. FCS-UNICEN.
- Gessaghi, V. (2012). La educación de las "clases altas" argentinas: límites y tendencias integradoras del sistema educativo (1880-1945). *Revista de IICE*, núm. 28. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Hillert, F., Bravin, C. y Krichesky, M. (2002). *Proyecto. La experiencia de horas extra clase en el Proyecto 13 y en el CBG. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Nivel Medio*. Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. (eds.), *The cultural production of educated person*. Trad. Laura Cerletti. State University of New York Press.
- Maddonni, P. (2011). Procesos de inclusión para itinerarios escolares discontinuos. Batallán, G. y Neufeld, M. R. (comps.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Biblos.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 29, pp. 43-60.
- Neufeld, M. R. (1996/1997). Acerca de antropología social e historia: Una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, núm. 17, pp. 145-157.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1987). *Repensando Institución: una lectura de Gramsci*. DIE.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. Rockwell, E. (comp.), *La escuela cotidiana*, pp. 13-57. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. Álvarez, A. (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, pp. 21-38. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Interações*, núm. 9, pp. 11-25.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Sinisi, L. (2000). Diversidad Cultural y Escuela. Repensar el Multiculturalismo. *Revista Ensayos y Experiencias*. Infancias en Riesgo, núm. 32.

Parte IV
La participación política de niños y
jóvenes en los movimientos sociales

Capítulo 7

Movimientos sociales y educación

Debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización¹

Ana Padawer, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein y Marina Visintín

Introducción

La protección de los derechos de la infancia y la juventud, sancionada con alcance nacional en la Argentina a fines de 2005, coloca las relaciones intergeneracionales en un nuevo contexto normativo que no puede considerarse aislado de procesos sociales que le son sustento. Las acciones de las organizaciones de la sociedad civil y del Estado, así como los debates académicos —en este caso, sobre el concepto de ciudadanía— son en muchos sentidos antecedentes de los órdenes legales renovados, y a la vez deben acomodar sus propuestas y rediscutir sus conceptualizaciones, a la luz de las nuevas regulaciones.

En esta presentación se hará referencia a tres contextos de socialización en los que se analizará la vinculación con los cambios normativos y el debate conceptual:

1 Este artículo es una versión revisada del publicado previamente en la revista *Intersecciones en Antropología*, año 2009, vol. 10, núm. 1, pp. 141-153.

un movimiento social conformado por organizaciones no gubernamentales que cuenta con la adhesión de diversos sindicatos (en adelante MRI), un movimiento social de base territorial (en adelante MBT) y un movimiento de trabajadores de “fábricas recuperadas” (en adelante FACOP).

En los tres casos, niños, jóvenes y adultos participan de expresiones públicas de reivindicación de derechos ciudadanos. Asimismo, los tres movimientos han emprendido proyectos educativos alternativos a la escuela pública: entre varias iniciativas en el área, una organización perteneciente al MRI ha elaborado una propuesta de escuela secundaria básica (nivel medio), el MBT un jardín de infantes (nivel inicial) y el FACOP un bachillerato para jóvenes y adultos (nivel medio).

Es importante aclarar que el MRI y el FACOP tienen (y el MBT ha tenido) una extensión nacional, pues se trata de movimientos integrados por instituciones, asociaciones locales o colectivos vinculados entre sí de distintas maneras. Sin embargo, a los fines de este trabajo y en virtud del enfoque etnográfico de esta investigación, se circunscribe a los procesos locales; así, en el MRI y en el MBT se considerará una serie de instituciones y propuestas radicadas en el sur y en el oeste del conurbano bonaerense respectivamente, y en el caso de FACOP se analizarán los procesos localizados en la Ciudad de Buenos Aires.

En esta presentación se considerarán las perspectivas que algunos sujetos participantes de estos movimientos, en distintos momentos de la vida y en estos contextos de socialización, les atribuyen a sus experiencias actuales y pasadas en relación con la formación y ejercicio de la vida productiva y la vida política, tanto escolares como no escolares. De acuerdo con la normativa vigente respecto de la protección integral, estas dimensiones de la vida en común son responsabilidad de los adultos, aunque se reconoce la participación de los niños y jóvenes en ámbitos laborales y

políticos en relación con su madurez.

Cabe aclarar que, si bien los sujetos tienen posturas y prácticas en cierta medida heterogéneas, a los fines de este análisis se retoman las posiciones predominantes en las instituciones bajo estudio, y en especial aquellas prácticas que permiten observar la particularidad de las instituciones en relación con el objeto de estudio. Asimismo, para preservar el anonimato de los interlocutores, se ha optado por seudónimos en todos los testimonios.

La renovación normativa supone dos ejes conceptuales: el reconocimiento de la autonomía y la protección, que no son fácilmente conciliables en su aplicación cotidiana. Si se enfatiza la primera, se corre el riesgo de vulnerar derechos de niños y jóvenes; si se considera en exclusividad la segunda, la dificultad radica en el regreso de la tutela que la normativa pretende discutir.

En este contexto, en los tres movimientos analizados se generan perspectivas novedosas que informan y construyen las prácticas de crianza y socialización de niños y jóvenes; se establecen relaciones entre generaciones que, consideradas a partir de la configuración social e histórica en la que se producen, permitirán complejizar dichos ordenamientos legales y darán lugar a ajustes normativos que respondan a la tensión antes mencionada.

Como señala Grassi (2003: 307), mientras el acceso legítimo a los recursos para la reproducción dependa como prioridad de algún tipo de actividad remunerada —cualquiera sea la relación social en la que el trabajo se realice y los términos con que se nomine al modo de organizar la producción—, las condiciones de autodisposición de la propia vida constituyen el sustrato para la ampliación de la ciudadanía, en el sentido de la pertenencia plena a la comunidad política. A partir de esta definición, es posible no obstante considerar la posibilidad constructiva de los sujetos respecto de la

ciudadanía. Mediante las prácticas de socialización que se analizarán, se argumentará cómo la formación para el propio sostenimiento y la categoría de trabajador, asociada a nuevas acciones acerca de la infancia y la juventud como sujetos de derecho, pueden constituir ejercicios cotidianos de respeto y reconocimiento y, por lo tanto, de la ciudadanía, aun en condiciones de desigualdad.

Los debates académicos y la normativa de protección de los derechos de la infancia y la juventud como contextos de las relaciones intergeneracionales

La renovación normativa que atribuye a los niños y jóvenes nuevos derechos se plasmó en la Argentina en especial en la sanción de la Ley 26061, conocida como “Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes”. Fue aprobada en octubre de 2005, apoyada en la normativa internacional, y en su artículo 24 establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés. También señala que sus opiniones deben ser tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo, y que este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes: entre ellos, el estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.

Esta complejidad inherente a la normativa, que reconoce el derecho a participar y expresar opinión, pero a la vez establece límites en relación con la madurez y desarrollo del sujeto en cuestión, conduce a normativas específicas y arreglos en cada ámbito institucional, las que son apropiadas de manera diferente en la experiencia cotidiana. Estas prácticas se modifican a lo largo de la historia y su fuente no es solo

normativa, sino que se nutren de las definiciones sociales de las edades de la vida (Bourdieu, 2000; Dayrell, 2005; Feixa, 1998; Reguillo Cruz, 2000) en relación con la participación política, a las que a su vez contribuyen.

En forma coincidente y respecto del trabajo, en el artículo 25 de la misma Ley 26061 se establece que los organismos del Estado deben garantizar el derecho de los jóvenes a la educación y reconocer su derecho al trabajo, con las restricciones de la legislación vigente y los convenios internacionales sobre erradicación del trabajo infantil. Esto implica que el Estado debe ejercer la inspección del trabajo para evitar la explotación laboral de las niñas, niños y adolescentes, y limitar el derecho al trabajo de los jóvenes cuando la actividad laboral implique riesgo o peligro para su desarrollo, salud física, mental o emocional. En el caso de los niños, se especifica que el Estado, la sociedad y en particular las organizaciones sindicales deben colaborar para erradicar el trabajo infantil y limitar las formas de trabajo autorizadas en la ley cuando estas impidan o afecten su proceso evolutivo.²

Al igual que las regulaciones sobre la participación de niños y jóvenes en la vida política, estas disposiciones vinculadas al trabajo establecen derechos y restricciones que implican pronunciamientos normativos de tipo universal y otros derivados, de tipo particular. Asimismo, y de manera similar a la vida política, estas regulaciones son apropiadas en la experiencia cotidiana, cuyas prácticas se modifican históricamente: las definiciones sociales de las edades de la vida en relación con el

2 En la Argentina, el trabajo infantil y juvenil está regulado por la Constitución nacional, que en su reforma de 1994 adopta la Convención sobre los Derechos del Niño. Asimismo, dentro de la legislación vigente en el país, cabe mencionar las leyes nacionales 20744 (Ley de Contrato de Trabajo), 22248 (Régimen Nacional de Trabajo Agrario), 23.849 (ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño), 24.650 (edad mínima de admisión al empleo), 25.255 (ratificación del Convenio de la OIT N.º 182 contra las peores formas de trabajo infantil).

trabajo contribuyen y son influidas por la normativa vigente.

Como se anticipó, en este trabajo se intentará establecer algunas relaciones conceptuales entre la normativa y las prácticas cotidianas relativas a las relaciones intergeneracionales en la vida política y laboral de niños, jóvenes y adultos, incluidos los debates académicos que problematizan la ciudadanía y la desigualdad. En particular, haremos referencia a las nociones de respeto, autonomía y protección con las que consideramos es posible analizar algunas de estas relaciones entre generaciones, en estos movimientos sociales desarrollados en la sociedad argentina contemporánea.

Sennett (2003) subraya que la ciudadanía, el respeto y la desigualdad se vinculan en la sociedad moderna a partir de las capacidades de autosostenimiento. Así como el trabajador tiende a convertirse en sujeto social universal, de cada persona adulta se espera que trabaje y se baste a sí misma: todo adulto no trabajador debe entonces autojustificarse.³ Sin embargo, la dignidad del trabajo solo puede ser alcanzada por pocos: es un valor universal de consecuencias enormemente desiguales en la sociedad capitalista actual. En este punto, este autor se distingue del igualitarismo radical: mientras este ha sostenido la postulación general de que, si se pudieran igualar las condiciones materiales, el respeto recíproco se produciría en forma natural y espontánea, a juicio del autor esta expectativa es ingenua, ya que aun cuando se eliminaran de la sociedad todas las desigualdades injustas, hay que practicar la reciprocidad para hacerla realidad (Sennett, 2003: 69).

Como se argumentará desde el trabajo de campo realizado, en los movimientos sociales bajo estudio se construye

3 La autojustificación ya había sido abordada por Weber (1969) al señalar que la ética del trabajo hace referencia a los hombres y mujeres que se ponen a sí mismos a prueba en su valor básico; las pruebas consisten en pequeñas economías, negación de placeres personales, ejercicios de autocontrol, que constituyen un tipo de formación moral a través del trabajo.

en lo cotidiano la perspectiva de que los niños y jóvenes son sujetos que atraviesan un proceso de progresiva autonomía bajo la protección adulta. Siguiendo a Sennett (2003) en su definición de la autonomía, esto implica atender al otorgamiento —también creciente— de la posibilidad de autosostenimiento sin dejar de asumir que en la sociedad este valor se distribuye en forma desigual. Desde nuestra perspectiva, las críticas que formulan estos movimientos a las instituciones educativas —entendidas como aquellas que reproducen las desigualdades preexistentes— derivan del reconocimiento de la promesa fundante e incumplida de progreso social mediante la escolarización formal, lo que podría definirse como la comprobación de una incapacidad de las escuelas para que los niños y jóvenes logren, cuando adultos, el autosostenimiento.

Con esta perspectiva es posible analizar los procesos de transicionalidad en su dimensión cotidiana mediante la discusión de la percepción del sentido común que define las edades como estados fijos y delimitados: el concepto de respeto puede ser productivo para analizar cómo se origina el ejercicio de la reciprocidad (respeto mutuo), aun en condiciones estructurales de desigualdad, en este proceso de transición y relaciones entre generaciones. En este sentido, para Sennett (2003) el autosostenimiento en la sociedad moderna es un proceso económico y político: si la dependencia en el ámbito doméstico es valorada en forma positiva —como sostiene, por ejemplo, la teoría del apego—⁴, la que

4 La teoría del apego se inicia en los años cincuenta a partir de una perspectiva etológica, a tono con las discusiones epistemológicas de su tiempo. Sus principales exponentes fueron J. Bowlby y M. Aisworth. La tesis fundamental de esta teoría es que el estado de seguridad, ansiedad o zozobra de un niño o un adulto es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto. La figura de apego no solo debe estar accesible, sino responder de manera apropiada dando protección y consuelo.

se produce en el ámbito público es considerada vergonzante; para el criterio liberal, la dependencia degrada, porque se vincula con determinado concepto de madurez. La reconstrucción de la tesis de la “infantilización” que proviene de la matriz liberal sostiene que la dependencia de los poderes públicos hace que los adultos tiendan a comportarse como niños, incapaces de utilizar el entendimiento sin la guía de otra persona. Esta definición implica convertir la niñez y la edad adulta, la madurez y la inmadurez, en categorías políticas que se distinguen por el fenómeno de la dependencia.

Con el Estado de Bienestar, la distinción entre el indigente y el trabajador se construyó socialmente a partir de la atribución, al primero, de la pérdida de voluntad motivado por la dependencia: de esta manera, el dilema burocrático que afrontaron los creadores socialdemócratas del Estado de Bienestar, así como las posteriores reformas producidas en las sociedades capitalistas, fue el de dar autonomía en el marco de la dependencia. Este dilema para Sennett (2003: 183) no constituye un problema conceptual en tanto se reconozcan relaciones de conexión y alteridad: esto otorga permanencia e igualdad en las relaciones, aun reconociendo desigualdades estructurales persistentes.

La conceptualización de estos procesos permite reconocer un hito histórico, en el caso de la Argentina, en la desestructuración del incipiente Estado de Bienestar y la llegada de la dictadura militar a mediados de los años setenta, ya que la intervención social adoptó un carácter represivo. A partir de ese momento, la atención de la niñez trabajadora se realizó a través de organizaciones no gubernamentales, con programas de aprendizaje y producción. Con la recuperación de la democracia, la cuestión del trabajo infantil fue reconceptualizada en estos ámbitos a través de categorías como la de “menores en circunstancias especialmente difíciles”, que dieron lugar al reconocimiento de los niños

trabajadores, fenómeno que cobró visibilidad con las libertades democráticas y el crecimiento del sector informal del mercado de trabajo (Macri *et al.*, 2005).

Durante la década del noventa, en forma paralela al aumento de la pobreza y el desempleo, se incrementó el trabajo infantil. A su manifestación como fenómeno estructural entre las poblaciones en situación de pobreza se sumó su aparición como estrategia de supervivencia en sectores que sufrieron significativos deterioros o la pérdida de ingresos. En el campo de las ideas sobre el trabajo infantil, el discurso estatal se consolidó en la promoción de la erradicación, y la intervención se produjo a través de la implementación de programas y proyectos descentralizados y focalizados, destinados a atender la situación crítica de los trabajadores infantiles con el objetivo de lograr su retiro del mercado laboral (Macri *et al.*, 2005).

En torno a la participación política de niños, jóvenes y adultos en la Argentina, luego del proceso de represión instaurado por la dictadura militar, la recuperación de prácticas democráticas durante el primer gobierno constitucional se orientó principalmente a la resolución de un problema central: la violencia política. Los hitos en relación con la cuestión militar y los movimientos armados fueron los juicios a las juntas militares, los levantamientos de 1988 y 1990 y la toma de un cuartel en 1989 por parte de una organización política de izquierda.

Este debate de la violencia como repertorio de la acción política fue central en las demandas por la institucionalización de la democracia. Sin embargo, se asistió asimismo a la continuidad de la violencia ilegal dentro del Estado, perpetrada por la intervención policial en barrios populares, en especial hacia jóvenes acusados de delincuencia. Pese a que esto fue denunciado por organismos de derechos humanos, la tortura y lo que la prensa denominó “gatillo fácil” no fueron considerados como un problema político sino

social —ya que se entendió estrictamente lo político como lo militante— (Merklen, 2005). Esta escisión de lo social y lo político es una de las cuestiones conceptuales que se pretende abordar en este trabajo.

Con posterioridad, las expresiones de movilización social adquirieron nuevas formas relacionadas con las principales transformaciones del período de fines de los años ochenta y la década del noventa. A partir de la reforma del Estado, se verificó una pérdida de poder relativo de los sindicatos como referentes clásicos de articulación de las protestas; por otro lado, y en relación con la consolidación democrática, la garantía de estabilidad que ofreció la alternancia política influyó en la desarticulación de las protestas organizadas alrededor de la demanda por el sostenimiento del régimen democrático (Schuster *et al.*, 2006).

Otro proceso significativo lo constituyó la crisis de los mecanismos clásicos de representación política, expresada como una pérdida de control por parte de los partidos de aquellos recursos simbólicos y materiales que aseguraban la integración al sistema político y la formación de identidades colectivas; en consonancia, se produjo una desarticulación de los lazos sociales vinculados a la representación política y a la representación funcional (ligada a las instituciones). Como consecuencia de estos procesos, en la Argentina se fragmentó la protesta social en el sentido de la particularización de los contenidos de las demandas, la alta localización, la limitada continuidad temporal, la multiplicación de actores y la debilidad en la configuración de identidades (Schuster *et al.*, 2006).

Grimberg (2004) subraya que, si bien estos procesos pueden analizarse en términos de discontinuidades, es importante considerar ciertas continuidades en términos de procesos culturales e históricos más amplios, en particular referidos a los procesos de organización y acción

cotidianos y a los sentidos que sus protagonistas otorgan a estas prácticas. En este sentido, las protestas ocurridas desde fines de los años noventa y en especial entre 2001 y 2002 en la Argentina permiten identificar formas de acción colectiva, modalidades de organización y estrategias sociales y políticas territorializadas, en las que convergen prácticas de reclamo e impugnación al Estado e iniciativas autogestivas locales. Estas prácticas manifiestan distintos niveles de cuestionamiento a los modelos dominantes de representación política y a los modos de hacer política, y ponen en juego demandas y ejercicios de democratización de las prácticas sociales y políticas.

De manera incipiente y heterogénea, estas experiencias exhiben una dimensión productiva en procesos cotidianos tanto de generación de recursos efectivos como de reflexión y construcción de categorías de interpretación y acción. Para Grimberg (2004), estos emergentes posibilitan reconstruir un escenario de múltiples iniciativas y disputas, así como de correlaciones de fuerzas variables, en las que las estrategias de confrontación y las acciones cotidianas de organización de la vida son la base de modos de identificación de sujetos y colectivos.

Así, los procesos transaccionales de apropiación y resignificación de recursos materiales y simbólicos en relación con las estrategias políticas gubernamentales —básicamente, la gestión de los programas de desempleo y su papel en el crecimiento organizativo y de capacidad de movilización de estos agrupamientos— adquieren un sentido de derecho político (Grimberg, 2004). Con la argumentación precedente es posible afirmar que estos procesos fuerzan y expanden las fronteras de la ciudadanía en tanto redefinen modos de relación con el Estado y legitiman necesidades y modalidades de acción en términos de derechos.

La conquista de espacios protegidos para niños y jóvenes,

alejados de la explotación en el trabajo y del peligro del enfrentamiento político, ha devenido en un consenso social adulto sobre su incapacidad para ejercer voz y opinión. Si bien muchos niños y jóvenes se integran en demandas y prácticas políticas colectivas y, en algunos casos, propias de la edad, en términos sociales prevalece una concepción infantilizadora de estos sujetos que invisibiliza las prácticas y discursos sobre el bien común que los tienen como protagonistas (Batallán, 2007). Simultáneamente, otros discursos y prácticas reivindican el protagonismo social de los niños y jóvenes a través del trabajo y la vida política. La construcción cotidiana del respeto recíproco, aun en condiciones de desigualdad social estructural, permite entender la perspectiva sostenida desde los movimientos sociales en estudio.

La transicionalidad de la infancia, la juventud y el pasaje a la adultez en tres movimientos sociales

Descripción general de los movimientos

En la década del noventa se produjo una fuerte crisis industrial que provocó la quiebra de diversos establecimientos fabriles, entre estos FACOP, dedicado a la actividad metalúrgica. En el marco de diversas experiencias de “recuperación de fábricas” por sus trabajadores y la subsiguiente formación de cooperativas en distintos puntos del país (principalmente de la Provincia de Buenos Aires), FACOP se constituyó como tal en 1998 y tomó un papel activo en la conformación del Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas autogestionadas por sus obreros.

En poco tiempo, la cooperativa extendió sus actividades y conformó un centro cultural en el que se dictaban talleres de

oficio y se promovían encuentros de debate y exposiciones con temáticas políticas y artísticas. En el 2003 surgió la propuesta de crear un bachillerato para jóvenes y adultos, en cuya organización participaron “militantes” (profesores y estudiantes universitarios vinculados con diferentes movimientos sociales y de trayectoria en la educación popular), quienes en forma explícita tomaron como ejemplo las experiencias educativas llevadas a cabo por el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil, basadas en la pedagogía de Paulo Freire.

El MRI se creó en el año 1987 en Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, a partir del trabajo de dos hogares de niños, uno de los cuales pertenecía a una capilla de la zona. La intervención de la Iglesia en la asistencia a la población pobre, basada fundamentalmente en la construcción del binomio “niño-madre”, puede rastrearse a lo largo de la historia (Grassi, 1998), y en la actualidad, esta intervención se caracteriza por su desplazamiento hacia el territorio de la vida cotidiana local y por las relaciones que construyen estas agencias con las instituciones del Estado (Santillán, 2003).

En el año 1988, bajo la reivindicación del vínculo entre desocupación y pobreza, el MRI se acercó a la CGT (Confederación General del Trabajo) y en el año 1990 organizó un Primer Encuentro Latinoamericano. En 1997 realizó en Mar del Plata un Encuentro de Educadores que convocó a dos mil personas —según datos del propio movimiento—. Desde ese momento, el MRI obtuvo el apoyo de sindicatos docentes y se incorporó a la CTA (Central de los Trabajadores Argentinos). En la actualidad, está formado por más de trescientas organizaciones de distintas provincias del país, donde confluyen “educadores”, “militantes” y “colaboradores” (coordinadores de hogares de niños, directores de emprendimientos productivos, docentes, responsables de comedores, miembros de congregaciones religiosas, entre otros), niños y jóvenes, en reivindicaciones y emprendimientos que

promueven el cumplimiento de los derechos de la infancia.

El movimiento organiza en forma periódica “marchas” en las que cientos de niños y jóvenes (acompañados por sus “educadores”) reclaman al Estado el cumplimiento de los derechos de la infancia.⁵ Por otra parte, las instituciones que lo integran trabajan día tras día desde diferentes espacios: comedores, hogares, casas de los niños, bibliotecas, escuelas con proyectos pedagógicos alternativos, emprendimientos productivos. En la institución abordada en este estudio, los adultos que la componen explícitamente sostienen una pedagogía alternativa que reconoce la participación de los niños y jóvenes en las decisiones sobre su vida, su propia organización y la sociedad en general.

El MBT comenzó en 1995 como una agrupación espontánea de vecinos que compartían la misma problemática de desocupación, al tiempo que surgían en el nivel nacional las primeras agrupaciones de desocupados producto de la crisis económica de ese momento, que afectó en especial al conurbano bonaerense por su concentración de población.

El lanzamiento público del MBT se realizó en 1996 en Plaza de Mayo, en un acto en el que participaron distintas agrupaciones del conurbano bonaerense que se manifestaron en solicitud de mejoras en el seguro de desempleo y políticas sociales. En el año 1997, durante el Tercer Encuentro Nacional de Trabajadores Desocupados, se profundizaron las discusiones acerca del vínculo de estas organizaciones frente al Estado nacional. Las políticas estatales —en el orden nacional y provincial— consistentes en otorgar el beneficio de planes asistenciales a los militantes de algunas organizaciones denominadas “piqueteras” dejaron al MBT en una posición minoritaria ya que proponía la

5 Desde el año 2001 hasta la actualidad se han realizado cuatro marchas desde distintos puntos del país que confluyeron en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

no aceptación de dichos subsidios. Esta postura hizo que a partir de ese momento iniciaran un camino independiente del resto de las organizaciones (Flores, 2006).

La decisión del MBT de no reclamar los planes sociales, en tanto consideraban que estos generaban una dependencia de los desocupados para con el Estado, produjo una reducción del número de “militantes” en la agrupación: mientras en los años 1995 y 1996 el MBT contaba en las movilizaciones o “cortes de ruta” con alrededor de dos mil personas, luego lo integraba solo medio centenar. Esto los llevó a priorizar la formación ideológica del movimiento e iniciar un camino de autogestión y trabajo cooperativo. En ese marco gestaron el Centro de Formación Cultural Cooperativa con el objetivo de trabajar en el nivel local y proponer como principios la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua, entendidas como parte de una estrategia que puede producir cambios cualitativos políticos y sociales.

En el 2002 gestionaron la compra del predio por parte de una importante institución de financiamiento cooperativa, quien lo cedió en comodato al MBT. En ese marco, el jardín de infantes fue el primer paso de una propuesta educacional sostenida por los emprendimientos productivos (panadería, taller de costura y editora) que se desarrollan en la cooperativa (Flores, 2005).

Niños y jóvenes en el espacio público: los reclamos de los movimientos

El acercamiento inicial al MRI se orientó a reconstruir las prácticas de reivindicación en el espacio público en las que intervienen niños y jóvenes. En este sentido, el análisis documental de la propuesta política y pedagógica de la “marcha”, así como observaciones y entrevistas acerca de ella, permitieron concluir que, si bien se define como una expresión de demanda pública sobre los derechos de los niños, articula sus reclamos con problemas sociales generales, fundamentalmente el trabajo y la educación.⁶

Esta “marcha” presenta el carácter novedoso de que al mismo tiempo que se reclama la protección de los niños, se los vuelve protagonistas del ejercicio de peticionar por los derechos que les son vulnerados. Es importante señalar que dicho reclamo no se refiere solo a los niños de este movimiento: una de las consignas más reivindicada en las distintas movilizaciones ha sido “ni uno menos”, que alude a todos aquellos niños cuyos derechos sociales básicos (alimentación, educación, salud y vivienda) no son respetados.⁷

En este sentido, puede observarse que quienes marchan al frente de la movilización son en su mayoría niños y jóvenes. Los adultos los acompañan mediante el armado de un “cordón de seguridad” y caminando detrás de ellos.

6 Las “marchas” se extienden en general durante 12 días y recorren más de 1.000 km. Parten desde una provincia del norte del país y desembocan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El cronograma prevé traslados en ómnibus y “marchas” en distintos pueblos y ciudades que se atraviesan en ese recorrido. La estadía en cada localidad finaliza con un acto en alguna plaza central o espacio representativo del lugar.

7 La mayoría de los niños/as y jóvenes “marchantes” viven en instituciones de asistencia del Estado, por lo que tienen garantizada la alimentación diaria; sin embargo, la consigna principal de la última marcha fue “contra el hambre” en alusión a los niños que viven en condiciones de pobreza.

Además, durante el recorrido puede oírse desde los parlantes la voz de niños y/o jóvenes que toman el micrófono para leer consignas o para incentivar a la gente a entonar las letras de las canciones que fueron preparadas con antelación a tal efecto. Por último, en cada una de estas “marchas”, un grupo integrado por niños y jóvenes seleccionados por los adultos de las distintas organizaciones se encarga de responder las preguntas de la prensa que cubre el evento. Asimismo, este grupo, acompañado por sus “educadores”, escribe las palabras que luego leerán en los distintos actos, incluido aquel discurso de cierre que tiene lugar en la Plaza de Mayo de la Ciudad de Buenos Aires.

Para los organizadores, la “marcha” representa además una experiencia de aprendizaje en dos sentidos articulados entre sí: por un lado, como fuente de conocimiento del mundo natural y social; y por otro, como espacio educativo de la práctica política. En tal sentido, la movilización incluye una propuesta pedagógica elaborada por representantes de gremios docentes.

El proyecto pedagógico busca no solo que los niños “no pierdan días de clases”, sino que adquieran un conocimiento socialmente significativo al apropiarse de la geografía e historia de los lugares y personas que conocen a lo largo del camino. En este sentido, para los adultos que lideran este movimiento la participación en la “marcha” forma parte de una pedagogía alternativa cuyo objetivo es la transformación de la realidad social. En este marco trabajan con los niños y jóvenes en reflexiones vinculadas a la injusta distribución de la riqueza o a los procesos productivos que se realizan en la Argentina. Las palabras que expresó un niño de trece años muestran esta articulación del conocimiento del mundo social con la posibilidad de efectuar reclamos políticos: “Las tierras las tienen unos pocos, y así mueren muchos chicos. No se pueden morir chicos. Somos humanos, queremos

vivir” (testimonio de Julián, pronunciado en la Plaza 25 de Mayo de la Provincia de La Rioja, en la marcha del año 2005).

El lugar central que los adultos les brindan a niños y jóvenes en estas “marchas” muestra el reconocimiento de su derecho a participar y expresar su opinión aun en contextos históricamente no pensados para ellos. Aunque reconocen la necesidad de protección de estas etapas de la vida, la participación de niños y jóvenes en el ámbito público los muestra transitando un proceso de autonomía progresiva a través del cual “se ganan el respeto” de los adultos que los acompañan en la “marcha”. Como se dijo, los niños encabezan la protesta y se encargan de gran parte de las alocuciones públicas y de responder las preguntas de la prensa —aunque en estos procesos son acompañados por los adultos de distintas maneras—.

El acercamiento al MBT también se orientó a reconstruir prácticas de reivindicación en el espacio público en las que intervienen niños y jóvenes. En este sentido, en un principio se abordó su participación en las movilizaciones, donde se observó que la presencia de los niños estaba relacionada con su inclusión en las prácticas y espacios de sus padres, y que el hecho de compartir una experiencia política provenía de dificultades prácticas de los grupos domésticos para garantizar la permanencia de los niños en el hogar.

En la actualidad, dado que el MBT ya no participa en movilizaciones ni “cortes de ruta” vinculados a reclamos por planes sociales, sino que se dedica al fortalecimiento de actividades económicas, sociales y culturales en el ámbito barrial —panadería, taller de costura, taller de arreglo de computadoras, clases de teatro e inglés, feria de compras, taller de alfabetización, taller de computación—, puede reconstruirse de qué manera los niños son incluidos en estos ámbitos.

Al respecto, una de las coordinadoras de los encuentros de la comunidad educativa del jardín señalaba:

Nosotros podríamos decir a esta reunión vengan sin chicos, y quizás nos escucharíamos más, pero los chicos están, los ruidos de la calle están, las interrupciones están y tenemos que aprender a trabajar con esto... [Testimonio de Susana, reunión de Comunidad Educativa del Jardín, 09-05-2007].

Si bien inicialmente esta expresión puede ser entendida como una aceptación de la presencia de los niños que no reconoce su capacidad de participación en este espacio, la decisión de permitir que acompañen a los adultos implica, por un lado, la voluntad de incorporarlos a un mundo de actividades en lo habitual definidas como adultas; y por el otro, considerar las condiciones concretas de vida de las familias pertenecientes a dicha comunidad educativa. Esto resulta una experiencia muy diferente a la que por lo común sucede en las instituciones educativas oficiales.

En el caso del FACOP, sus integrantes participan en movilizaciones callejeras: demandas en relación con los derechos de los trabajadores de la fábrica, conmemoraciones referidas a derechos humanos, así como en reclamos específicos de los bachilleratos populares pertenecientes a los movimientos sociales de “fábricas recuperadas” tales como becas para estudiantes, subsidios para infraestructura, material didáctico y salarios docentes. En dichas protestas, con frecuencia encabezadas por los docentes de las instituciones, los alumnos participan en forma activa en la realización de demandas conjuntas; también se registran protestas específicas y protagonizadas solo por estudiantes que, como tales, no difieren de las habituales entre los alumnos de escuelas secundarias en la Ciudad.

Experiencias formativas y críticas a la escuela: incorporación a la vida política y al trabajo de niños y jóvenes en los movimientos

Si bien la “marcha” constituye un momento formativo excepcional, en el MRI participa una variedad de instituciones en las cuales es posible analizar ámbitos de sociabilidad política y de formación para el trabajo. La institución analizada en este artículo tiene a su cargo dos “hogares de niños”, dos proyectos productivos en los que niños y jóvenes se insertan —una panadería y una imprenta—, y ha comenzado en 2007 con el desarrollo de una escuela de nivel medio.

Tanto en los “hogares” como en los proyectos productivos, los adultos que lideran esta institución orientan a niños y jóvenes en su tránsito progresivo hacia la autonomía, y en la construcción de la noción de respeto desde las prácticas de la vida cotidiana. Así, por ejemplo, dentro de los “hogares” los niños son responsabilizados de ciertas tareas domésticas que, al realizarlas con éxito, en forma progresiva contribuyen al reconocimiento de la propia independencia. Este argumento, presentado por los “educadores”, permite hacer foco en un dispositivo que distingue a estas instituciones de otras similares, donde el personal contratado tiene a su cargo estas tareas. Como señala una “referente”:

Es sencillo hablar de autoestima... Pero vos sentís estima cuando te das cuenta de que fuiste capaz de hacer algo, cuando sentís orgullo de ese dibujo que hiciste, o de esa cama que hiciste o de esa comida rica que hiciste o de eso que escribiste, ¿no? Si no, ¿de qué sentís orgullo? (Testimonio de Noemí en una entrevista realizada el 11-08-2006).

Por otra parte, y a medida que los niños crecen, reclaman ingresar a los espacios productivos (donde acceden a su primer salario), en lo que es posible interpretar un inicio del reconocimiento de la necesidad de autosostenimiento.⁸ Para ello, la institución desarrolló dos espacios de formación para el trabajo: una “escuela de panadería” y una “escuela gráfica”. Ambos espacios de educación no formal —que constituyen además emprendimientos productivos— funcionan desde hace más de diez años en la formación de jóvenes en los diferentes oficios, de la mano de maestros en el oficio y “educadores”.

La particularidad del desempeño de los maestros en el oficio radica en la enseñanza de la tarea específica, donde se valoriza el aprendizaje por imitación, que en términos pedagógicos puede ser definido como una participación periférica o guiada (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993). Los “educadores”, en cambio, acentúan la importancia de aprender el sentido de la noción de clase trabajadora. Como señala uno de ellos:

Yo no sé si todos, como está el mercado laboral, van a ser panaderos, pero sí sé que todos van a ser trabajadores. Ser trabajador significa concepción de clase, significa valores con los compañeros de trabajo. Será colectivero mañana, pero va a ser un señor colectivero, ese es mi objetivo. [...] la panadería, la imprenta son lugares pedagógicos por excelencia. (Testimonio de una entrevista realizada a Armando, el 24-10-2006).

La concepción de “clase trabajadora” que aquí se sostiene implica valores que rescatan la experiencia colectiva por

8 Si bien el ingreso a los emprendimientos productivos puede producirse antes, la edad mínima para la concurrencia sistemática es la que estipula la ley: catorce años.

sobre la individual y busca distinguir este espacio de socialización no meritocrático.

En los espacios de socialización política, tanto en los excepcionales —marcha— como en los cotidianos —hogares, panadería e imprenta— se presentan prácticas colectivas de reclamo e impugnación al Estado, en especial al modelo de escuela pública. Como señala Armando:

Los pibes no se enganchan [con la escuela], no sienten el respeto que merecen, todo eso que viven afuera adentro no lo pueden reproducir, ¿no?; es expulsora, la escuela es totalmente expulsora. Porque la escuela, bueno, repite lo que la sociedad hace, digamos, la escuela no está pensada hoy por hoy para transformar. (Testimonio de una entrevista realizada a un educador, 17-09-2005).

Recientemente las críticas a la escuela pública se sintetizaron en un proyecto educativo propio que busca articular los procesos de enseñanza y aprendizaje con el ejercicio cotidiano de democratización de las prácticas sociales y políticas. Esta iniciativa evoca —según sus organizadores— a las escuelas anarquistas de principios del siglo XX.⁹

Por otra parte, y de manera similar al MRI, el MBT ha emprendido la organización de un espacio educativo formalizado, hasta el momento dedicado a la educación de nivel inicial (jardín de infantes), pero con una idea de continuidad en la escuela primaria propia. En este caso, las nociones de infancia, juventud y participación se presentan

9 Este movimiento sostenía la visión de la infancia como sujeto político y promovía la formación de un “niño militante”. Para ello se propiciaba la participación de los niños en actos del 1 de Mayo, huelgas, etc.; para este movimiento, los niños y jóvenes compartían el compromiso político de los adultos en la transformación de la sociedad (Carli, 2002).

articuladas con propuestas de educación popular y formación política de niños y jóvenes, inspiradas en forma explícita en experiencias de los años noventa en México (Movimiento Zapatista de Liberación Nacional) y Brasil (Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra). En este sentido, la propuesta supone la educación como un proceso que se desarrolla más allá de las puertas de la escuela, sea esta autogestionada o estatal, asociada a una interpretación del movimiento político desde el punto de vista educativo, como formador de conciencias.¹⁰

En el MBT, la asistencia de los niños al jardín de infantes implica no solo una experiencia pedagógica, sino una educación tendiente al desarrollo de la autonomía y formación ciudadana mediante actividades cotidianas. Al iniciar el día escolar, por ejemplo, los niños se sientan en círculo —al que denominan “ronda de pensamientos”— y dedican un tiempo al saludo, comentarios, y conversaciones sobre diferentes temas. Esta actividad, que también es cotidiana en otras instituciones, cobra un nuevo sentido en el MBT cuando se puede observar que las educadoras del jardín propician entre los niños el uso del término “compañeros” (y no “amiguitos” o “nenes”, o “compañeritos”, por ejemplo). El hecho de que las educadoras propicien la eliminación de diminutivos en el trato entre los infantes remite a una mirada sobre los niños pequeños que propone una distancia respecto del tratamiento habitual en los jardines de infantes, aunque se registren las formas de dependencia de los niños en las relaciones cotidianas a partir del reconocimiento de la diferencia de edades.

Otro concepto utilizado por las “educadoras” en los diálogos con los niños pequeños es el de “solidaridad”, que aplican

10 Si bien el MBT incorpora a jóvenes en actividades productivas, en esta presentación no se analizarán dado que el trabajo de campo no lo ha desarrollado en forma específica.

en función de transmitir el respeto por el otro en diversas situaciones: se destaca su ausencia cuando se producen interrupciones en las intervenciones entre “compañeros” en las conversaciones, y se pondera su presencia en situaciones de ayuda y colaboración entre ellos. Mediante el uso de estos conceptos, las educadoras del MBT instalan en la relación con los niños una concepción de niñez y ciudadanía acorde con los principios del movimiento. El nombre que lleva el jardín —y que fue debatido en varias jornadas de reuniones de la comunidad educativa en el año 2006— refleja su ideología: CIEL (Crecer Imaginando En Libertad).

En cuanto a FACOP, la creación del bachillerato se enmarca en un contexto de formación de escuelas de nivel medio para adultos surgidas dentro de movimientos sociales, principalmente en la Provincia de Buenos Aires, cuyo proceso de creación implicó un intenso proceso de intercambio entre ellos. Al igual que el MRI, estas escuelas sostienen una crítica al sistema oficial: lo califican como discriminatorio y excluyente, y, por lo tanto, como un agente que profundiza la desigualdad y fragmenta aún más la sociedad. En contraposición, plantean la inclusión y permanencia de toda población interesada en realizar sus estudios.¹¹

Su propuesta pedagógica supone una lectura crítica de la sociedad; según uno de los fundadores del bachillerato, “nos proponemos desnaturalizar el sistema capitalista” (testimonio de Jorge en una entrevista realizada el 30-03-2007). En este sentido, para llevar adelante las clases plantean una selección de personal, ya que sostienen que los profesores deben estar implicados en el proyecto de escuela. Esto

11 La escuela está dirigida a mayores de dieciocho años, aunque en forma excepcional se contemplaba el ingreso a menores de esa edad. Según lo expresado por los profesores, en la actualidad el promedio de edad de los estudiantes se ha reducido, lo que implicó cambios de estrategias para abordar el trabajo pedagógico.

conlleva una crítica y una práctica alternativa a la designación de docentes que realiza la escuela oficial.¹² Al respecto, un profesor señala:

En esta escuela deberían estar los más capos, por el tipo de población y metodología. Sin embargo, en los actos públicos toman escuelas de sectores más marginales los que tienen menos experiencia; además, las toman y esperan a irse en cuanto pueden. (Testimonio de Marcelo en una entrevista realizada el 16-05-2007).

Los docentes le asignan un sentido político a su trabajo pedagógico: “Esto es más que un trabajo, esto es una militancia” (testimonio de Andrés en una entrevista realizada el 04-04-2007). Vista su práctica docente de esta manera, sostienen a la escuela “por el compromiso militante”, y en lo habitual no perciben salarios; cuando esto sucede, la remuneración es menor que en una escuela oficial.¹³

Las prácticas políticas de los jóvenes y adultos del bachillerato se desarrollan en diversos ámbitos. En el interior de la escuela los alumnos participan en asambleas, en algunas de las cuales se debaten cuestiones académicas con los profesores. En varios de los debates presenciados uno de los temas centrales fue la discusión acerca de las especializaciones, donde se presentaron posiciones divergentes entre aquellos que sostenían que el bachillerato tenía que

12 Para la cobertura de cargos en las escuelas de gestión estatal se realizan, en forma periódica, “actos públicos” en los cuales se ofrecen las horas cátedra vacantes. Cada docente tiene un puntaje que resulta de la suma de varios ítems, como antigüedad, cursos realizados, títulos y antecedentes culturales.

13 El bachillerato del FACOP recibió un subsidio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2005, lo que permitió pagar salarios docentes hasta julio del año 2006. Luego la escuela reanudó sus actividades sin subsidio, y realizó en forma periódica demandas al Estado para lograr la continuidad del cobro de salarios y material didáctico.

proporcionar una “salida laboral” (se propusieron materias vinculadas al aprendizaje del oficio artesanal), y los que consideraban que debía proporcionar una formación teórica general (se propusieron materias vinculadas al cooperativismo y la administración).

Otras de las temáticas discutidas por docentes y alumnos fueron la organización de las materias que se iban a cursar, el funcionamiento general del bachillerato, la búsqueda de espacios adecuados para el dictado de las materias y la organización de encuentros con otras escuelas surgidas de movimientos sociales. La existencia de estas instancias de debate permite sostener que en la propuesta del FACOP los alumnos son considerados en sus opiniones y capacidad de tomar decisiones autónomas, por lo que se modifican, al menos en alguna medida y en estas instancias deliberativas, las relaciones de subordinación entre profesores y alumnos habituales en las instituciones educativas de nivel medio, donde estos ámbitos son poco frecuentes.

Como parte de estos debates al sentido de la escuela pública, la institución se propone un acercamiento al mundo del trabajo y de sus reivindicaciones específicas. Alumnos y profesores han realizado viajes al interior del país para conocer el funcionamiento de diferentes cooperativas productivas. Asimismo, cuando la cooperativa de la FACOP se encontraba en crisis financiera, apoyaron en forma activa los reclamos y demandas de los obreros. Esta integración entre el bachillerato y la fábrica promovida desde la institución educativa se ve reflejada en expresiones de docentes y alumnos que lamentaban el cierre del establecimiento fabril; según palabras de uno de los fundadores: “Igual nos seguimos llamando FACOP, aunque demos clase en otro lugar” (testimonio de Alejandro en una entrevista realizada el 15-03-2007); coincidentemente una alumna señala: “Extraño la fábrica, los obreros son como hermanos, yo vengo

de una familia de trabajadores” (testimonio de Ernestina en una entrevista realizada el 27-03-2007). En la actualidad, los alumnos expresan esa pertenencia al regresar el funcionamiento de la escuela a la fábrica:

Acá es una fábrica sin patrón, y esto es un lugar propio [se refiere a la escuela], esto es pertenecer al lugar, es colgar el pizarrón, no es servido. No estás afuera, formás parte. (Testimonio de Estrella, 16-07-2008)

Consideraciones finales

La reconstrucción de estos tres movimientos sociales, tanto en los reclamos en los espacios públicos como en las experiencias formativas y críticas a la escuela, permite analizar algunas de las formas cotidianas que asume la transicionalidad de la infancia, la juventud y el pasaje a la adultez en la formación y ejercicio de la vida productiva y la vida política.

En las diferentes actividades y dispositivos institucionales reconstruidos en los tres movimientos se pretende que los niños y/o jóvenes alcancen un grado mayor de autonomía que la que habitualmente se les reconoce. Así es posible observar que en distintas situaciones que los afectan en forma directa —una discusión del plan de estudios, el trato entre compañeros en el aula, el reclamo por el cumplimiento de los deberes del Estado, la responsabilidad en tareas domésticas— la promoción de mecanismos que permiten la expresión de su propio punto de vista ante los adultos supone su reconocimiento como sujetos de derecho con capacidad reflexiva.

Este reconocimiento de autonomía no implica desconocer que niños y jóvenes son sujetos de protección apoyados en la normativa vigente; pero estas organizaciones avanzan

—de manera heterogénea— en dispositivos institucionales que les permiten expresar su voz con mayor amplitud que en otros ámbitos. En este sentido cabe destacar, como ya se ha mostrado, la participación de los niños del MRI en reclamos públicos con un protagonismo inédito en comparación con lo que es posible observar habitualmente en protestas sociales, y en el caso de FACOP, la realización de demandas conjuntas entre docentes y alumnos respecto del apoyo estatal para el funcionamiento de las instituciones, y en forma interna, en el debate curricular.

Como se señaló al comienzo, el debate de la violencia como repertorio de la acción política fue central en las demandas por la institucionalización de la democracia, aunque la continuidad de la violencia ilegal dentro del Estado, perpetrada por la intervención policial en barrios populares, en especial hacia jóvenes acusados de delincuencia, constituye un problema político escasamente abordado. El análisis de estos tres casos permite complejizar la reducción de lo político a lo militante ya que, además de las protestas mencionadas, la cotidianeidad de las instituciones habilita el establecimiento de relaciones de respeto para sujetos que, por lo general, son interpelados por el Estado desde políticas asistenciales e incluso la violencia encarnada en las fuerzas de seguridad.

En cuanto a la incorporación a la vida productiva, si bien los tres movimientos se ajustan a la normativa vigente respecto del trabajo de niños y jóvenes, proponen la incorporación al trabajo como posibilidad de favorecer el autosostenimiento a través del oficio. Desde este punto de vista, la formación laboral incluye la toma de conciencia del lugar del trabajador, lo que supone un sentido crítico respecto de las condiciones de desigualdad, y favorece la autonomía.

Las prácticas de socialización analizadas han permitido considerar cómo la formación para el propio sostenimiento y la categoría de trabajador, asociadas a nuevas prácticas y

concepciones acerca de la infancia y la juventud como sujetos de derecho, pueden constituir ejercicios cotidianos de respeto y reconocimiento, y, por lo tanto, de ciudadanía aun en condiciones de desigualdad.

Referencias bibliográficas

- Batallán, G. (2007). *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Istmo.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- Dayrell, J. (2005). *A música entra em cena. O rap e o punk na socialização da juventude*. UFMG.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.
- Flores, T. (2005). *De la culpa a la autogestión*. Continente.
- Flores, T. (2006). *Cuando con otros somos nosotros. La experiencia asociativa del Movimiento de Trabajadores desocupados - MTD La Matanza*. MTD.
- Grassi, E. (1998). La reproducción en el ordenamiento institucional moderno: orden privado y naturaleza. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, núm. 17, pp. 145-158.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década Infame (I)*. Espacio.
- Grimberg, M. (2004). Resistencia, demanda y protesta social. Tensiones y límites de procesos de acción colectiva en la Ciudad de Buenos Aires y el GBA (2000/2003). Trabajo presentado en las II Jornadas de Investigación en Antropología Social, Buenos Aires, MS.
- Lave, J. y Wagner, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Macri, M., Ford, M., Berliner, C. y Molteni, M. J. (2005). *El trabajo infantil no es juego. Estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900-2003)*. Stella/La Crujía.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos, las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Gorla.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. En línea: <<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>> (consulta: 10-05-2008).
- Organización Internacional del Trabajo (1973). Convenio 138/73 (Sobre la edad mínima de admisión al empleo). En línea: <http://www.trabajo.gov.ar/conaeti/legislacion/files/internacional/convenio_138.doc> (consulta: 05-05-2008).
- Organización Internacional del Trabajo (1999). Convenio 182/99 (Sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación). En línea: <https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C182> (consulta: 10-05-2008).
- Organización Internacional del Trabajo (2002). Un futuro sin trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT, relativa a los principios y derechos fundamentales del trabajo. En línea: <https://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_PUBL_9223124166_SP/lang-es/index.htm> (consulta: 10-05-2023).
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Santillán, L. (2003). Entre “la casa”, la “calle” y el “apoyo escolar”: el estatus del “sujeto/niño” en contextos de pobreza urbana y educación complementaria. Trabajo presentado en las IV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Rosario, MS.
- Schuster, F., Pérez, G., Pereyram, S., Armesto, M., Armelino, M. et al. (2006). *Transformaciones de la protesta social en Argentina 1989-2003*. Documentos de Trabajo 48. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.

Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Península.

Textos normativos

Ley Nacional 24650/73 (edad mínima de admisión al empleo). Honorable Senado de la Nación Argentina.

Ley de Contrato de Trabajo 20744/76.

Ley de Convenciones: Convención sobre los Derechos del Niño 23849/90.

Ley de Convenios 25255/99 (ratificación del Convenio de la OIT N.º 182 contra las peores formas de trabajo infantil).

Ley de Régimen Nacional del Trabajador Agrario 22248/96.

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26061/05.

Capítulo 8

Cuando la infancia es un sujeto político

Historia del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo

Gabriela Scarfó

Introducción

Este capítulo presenta un recorrido por la historia del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo¹ (en adelante, el Movimiento), entendido como una organización social y política que se planteó, hace más de treinta años, construir un colectivo donde niños y jóvenes fueran protagonistas de expresiones públicas de reclamo por el cumplimiento de sus derechos.

Cuando en el año 2007 comencé mi trabajo de campo en el Movimiento, la información oficial decía reunir a más de cuatrocientas instituciones no gubernamentales de todo el país. Allí podían encontrarse niños, jóvenes, educadores, militantes y colaboradores (estudiantes, docentes, miembros de congregaciones religiosas, sindicalistas y otros) en pos del cumplimiento de los derechos de la infancia.

1 Se emplea el genérico masculino “chicos”, y en ocasiones, “niño”, para respetar así la nominación que utilizaba el Movimiento. Corresponde aclarar, sin embargo, que el genérico masculino se debe entender en su contexto de época y para abarcar a toda la infancia.

Las organizaciones integrantes del Movimiento trabajaban cotidianamente desde diferentes espacios con un fuerte anclaje territorial —comedores, hogares para niños y jóvenes, centros comunitarios, *casas de los niños*,² bibliotecas, juegotecas, escuelas comunitarias, emprendimientos productivos, etc.— en los cuales participaban niños y jóvenes pertenecientes a los sectores populares, mayormente en condiciones de pobreza material. Este Movimiento social de carácter popular —como otros en la Argentina y el resto de América Latina— emergió como forma de reacción y rechazo a las políticas neoliberales. La marca distintiva que convirtió a la organización en una referencia simbólica en el campo de la infancia fue la participación protagónica de niños y jóvenes en actos de protesta en el espacio público.

En esta historización —y solo con fines analíticos— reconocí tres momentos: el primero de ellos inició en 1987 con la fundación del Movimiento y se extendió hasta el año 2000. Durante este período “fundacional”, el Movimiento se fue consolidando a través de distintas denuncias sobre la vida y la muerte de niños y jóvenes. El segundo momento, de “consolidación”, abarcó el período 2001-2007, etapa en la cual el Movimiento creó, organizó y realizó las reconocidas marchas nacionales y adquirió su mayor visibilidad pública. El tercer período comenzó en el año 2008 y se analizó hasta 2013, momento de cierre del trabajo de campo intensivo. Este último se caracterizó por la realización de campañas que continuaron denunciando el incumplimiento de los derechos de niños y jóvenes, pero desde metodologías de protesta menos masivas que las desarrolladas durante las marchas nacionales. Considero este período como un declive de la

2 En este artículo se emplea la *letra cursiva* para reconocer la jerga local. En este caso, *casas de los niños* se refiere a instituciones que buscan acompañar a las familias en el proceso de crianza y garantizar el cuidado de niños/as en el horario contraescolar.

fuerza del Movimiento. La periodización muestra el protagonismo de las nuevas generaciones en marchas y actos políticos —entendidos como ejercicios de ciudadanía en contextos históricamente no pensados para estos sujetos— y, asimismo, se reconoce una concepción del niño como sujeto político que disputa con aquellas otras que enfatizan su lugar como objeto de cuidado.

Período fundacional (1987-2000): la construcción de lo político

Como punto de partida, utilizamos el concepto de “lo político” —entendido como el campo de la construcción de la vida en común (Batallán y Campanini, 2008)— para analizar las primeras acciones del Movimiento en tanto organización social y política que construyó un espacio colectivo y articulado con movimientos de trabajadores, y posicionó a las nuevas generaciones como partícipes del espacio público (Batallán y Campanini, 2012).

El origen del Movimiento se remonta al año 1987, momento en el que la situación de la niñez y la juventud argentina pos dictadura cívico-militar estaba atravesada por el mismo contexto económico y social crítico que el neoliberalismo le imponía a toda Latinoamérica. Como anticipara Gentile (2014), existieron experiencias previas en la región —entre las que se destaca el Movimiento de Meninos e Meninas de Rua creado en Brasil 1985— que iniciaron la disputa frente al Estado por el reconocimiento de los Derechos del Niño e inspiraron la creación del Movimiento.³

3 En este punto pueden mencionarse otros Movimientos sociales en Latinoamérica, como el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) creado en Perú a fines de los años setenta y, más recientemente, la Unión de Niños y Adolescentes Trabajadores de Bolivia (UNATSBO), creada en los años 2000. Aunque ninguno de los dos constituyó un

En el momento fundacional —cuando Alberto Morlachetti, sociólogo egresado de la Universidad de Buenos Aires, y Carlos Cajade, cura representante de la opción preferencial por los pobres,⁴ dieron origen al Movimiento—, se destacó el apoyo de Jorge Novak, un importante obispo argentino reconocido tanto por su labor con los pobres como por la defensa de los derechos humanos.⁵ En esta marca de origen puede reconocerse a un sector de la Iglesia católica que piensa a esa institución para la transformación del mundo y se posiciona por la opción preferencial por los pobres. Por ello, y como señalara ya Gentile (2014), el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo⁶ que se conformó en la Argentina entre los años 1967 y 1976 fue una influencia de la que se nutrió el Movimiento. En el trabajo de campo realizado, esta presencia se observó en el uso de términos como *obra*, categoría con la que los referentes nombraban a las organizaciones sociales u a otras instituciones que integraron el Movimiento; en el

antecedente directo para el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo, sí dan cuenta de un proceso de organización en la región que tiene en su seno a niños y jóvenes como sujetos de derechos.

- 4 La opción preferencial por los pobres es un principio presente desde el inicio de la Teología de la Liberación a fines de la década de 1960, pero como noción aparece explícitamente en el documento final de la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, realizada en Puebla en 1979.
- 5 Jorge Novak fue el primer Obispo de Quilmes, Provincia de Buenos Aires. Su defensa de los Derechos Humanos incluyó la denuncia de los delitos cometidos en la última Dictadura Militar (1976-1983).
- 6 El Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo se constituyó dentro del clero argentino y se mantuvo durante una década. Se conformó en diálogo con los sacerdotes latinoamericanos reunidos en la Conferencia Episcopal Latinoamericana de Medellín (1968) y la Teología de la Liberación de raigambre más “populista” que “marxista” (Moyano, 1992). Así, entre los años 1967 y 1976 aglutinó a 524 sacerdotes, lo que equivalía al 9% del clero de la época que debió enfrentarse con la jerarquía eclesiástica. Durante ese período, su ámbito de discusión político-religioso lo llevó a posicionarse en contra del sistema capitalista vigente y a favor de un socialismo latinoamericano. Un sector importante dentro del Movimiento conformó una línea ideológica muy cercana al peronismo de la época (Martín, 2010). En la actualidad, dentro de la Iglesia católica, los denominados “curas villeros” reconocen este antecedente (Moyano, 1992).

empleo de símbolos como el *pan*, siempre presente en actos de protesta para representar el hambre de los niños; y, fundamentalmente, en la realización de rituales, como misas, pesebres vivientes o bendiciones en los actos de protesta que solían estar encabezados por algún cura cuya organización social fuera parte.

Al respecto de la presencia de la Iglesia católica, cabe señalar que la intervención tradicional de la institución en la asistencia a la población pobre estuvo basada, fundamentalmente, en la construcción del binomio niño-madre. Grassi (1998) rastrea esta relación en la historia y señala que en los años ochenta, cuando la cuestión de la pobreza ya había salido a la luz constituyéndose como problema social, la tarea de la Iglesia implicaba acciones de asistencia dirigidas, fundamentalmente, a los sectores carenciados. En los noventa, cuando la cuestión social se leía en clave laboral, la propia Iglesia lo hizo en esos términos y, aunque se mantuvo vigente el tema de la pobreza, se lo asoció definitivamente con la cuestión de la desocupación (Grassi, 2000). Más recientemente, esta intervención se caracteriza por su desplazamiento hacia el territorio de la vida cotidiana, de lo local/barrial, y por las relaciones que construyen estas agencias con las instituciones del Estado (Santillán, 2003).

Si bien era evidente la influencia de un sector de la Iglesia católica, e incluso atendiendo a que algunas de las instituciones que conformaban el Movimiento pertenecían simultáneamente a la Iglesia o a diversos credos, el Movimiento se definía como independiente de cualquier organización religiosa o política. En contraposición, hizo siempre pública y enfática su pertenencia a la clase trabajadora, dejando en claro una premisa que fue eslogan de posteriores marcas de protestas: *Detrás de cada padre desocupado hay un chico en la calle.*

En ese sentido, al año siguiente de su conformación, en 1988, el Movimiento se acercó a la Confederación General

del Trabajo⁷ (CGT) bajo la premisa de que *sin trabajo no hay infancia*. Este vínculo se sostuvo hasta 1997, momento en el que el Movimiento rompió con la CGT y se incorporó a la Central de los Trabajadores Argentinos (CTA).⁸ Durante los años cercanos a la CGT, se destacó la organización de dos congresos con participación de los llamados “chicos de la calle”, uno de los cuales convocó a niños y jóvenes de 18 países latinoamericanos y a diferentes organizaciones a favor de los derechos de los niños. Este último se llamó *Congreso Nacional de los Pibes de la Calle. Sin trabajo no hay infancia* y en él participó activamente la secretaria de Derechos Humanos (DDHH) de la CGT. Este temprano acercamiento a las organizaciones de trabajadores dejó en claro la perspectiva clasista que caracterizó al Movimiento, que se fortaleció en las marchas de protesta realizadas en el segundo período de este análisis y decayó en el tercer período con la fragmentación de la organización.

Por otra parte, desde su inicio, pero también a lo largo de su historia, el Movimiento recibió el apoyo de diversas

7 La Confederación General del Trabajo (CGT) fue la central sindical histórica de la Argentina. Nació en 1930 por un acuerdo entre socialistas y anarquistas, a quienes luego se sumaron comunistas, y fue producto de la unificación de la Unión Sindical Argentina (USA) —continuadora de la FORA del IX Congreso— y la Confederación Obrera Argentina (COA), en su mayoría integrada por dirigentes socialistas. A lo largo de su historia fue sufriendo diferentes rupturas y reunificaciones. Cuando en 1988 se incorporó el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo, se encontraba unificada desde 1983. Sin embargo, volvería a separarse en 1991.

8 La CTA es una organización de trabajadores, ocupados y desocupados, fundada en tres conceptos esenciales: la afiliación directa, una democracia plena y la autonomía política. Nació en 1991 como un quiebre de gremios estatales con la CGT a quienes criticaban por su acercamiento al entonces presidente de la Nación, Carlos Menem. En un comienzo, las organizaciones sindicales que representaba la CTA eran, fundamentalmente, los trabajadores del sector público (docentes y empleados estatales). Posteriormente, se fueron sumando diferentes sindicatos también del sector privado (aunque estos prevalecen ampliamente en el encuadramiento gremial de los trabajadores de la CGT). Desde el plano sindical, la CTA plantea la modalidad de la afiliación directa y la incorporación de sectores no obreros, como los movimientos sociales, piqueteros o cooperativas, lo que permitió la afiliación del Movimiento a esta central de trabajadores.

personalidades de la cultura, como el premio Nobel de la Paz Alfredo Pérez Esquivel, el escritor Eduardo Galeano, el historiador y periodista Osvaldo Bayer, el músico y compositor León Gieco, las Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora y las Abuelas de Plaza de Mayo, entre otras.

Asimismo, desde la época fundacional, el Movimiento denunció la muerte de niños y jóvenes en cárceles y comisarías. En este primer período participó de denuncias contra la muerte de jóvenes en Formosa (1989), en Tigre (1992) y en Canning (1994). En los tres casos, murieron chicos por incendios en comisarías. En estas movilizaciones se destacó la presencia de la Coordinadora Contra la Represión Policial e Institucional (CORREPI).⁹

A mediados de la década de los noventa, el Movimiento realizó un importante encuentro de educadores populares en la ciudad costera de Mar del Plata, en la Provincia de Buenos Aires. El encuentro sorprendió por la magnitud de su convocatoria, puesto que recibieron dos mil participantes contra los aproximadamente doscientos que esperaban originalmente. Desde ese momento, se obtuvo el apoyo de gremios docentes.

En este período también se organizaron algunas *bicicleteadas* en defensa de los derechos de los niños. La primera de ellas se realizó en mayo de 1998 y recorrió el trayecto Rosario-Buenos Aires. La segunda tuvo lugar al año siguiente y comprendió el trayecto La Plata-Buenos Aires.

Finalmente, en el año 2000, el Movimiento participó de la *Marcha Grande por el Trabajo* convocada por la Central de Trabajadores Argentinos (CTA), que reclamó al entonces presidente, Fernando de la Rúa, un seguro de empleo

9 La CORREPI es una organización política que, desde el campo de los Derechos Humanos, actúa frente a las políticas represivas del Estado. Para más información, véase <http://correpi.lahaine.org/>.

para desocupados.¹⁰ Se trató de una marcha nacional en la que participaron importantes líderes sindicales, como Hugo Yasky, Claudio Lozano, Víctor De Gennaro y Marta Maffei entre otros, y a la que se sumaron sectores obreros, partidos políticos y el Movimiento en tanto parte de la CTA. En el análisis de la *Marcha Grande por el Trabajo* que realizó Carlos Del Frade (2010), se recuperan testimonios de los marchantes en los que se enfatiza el proceso por el cual los niños marchantes (denominados *compañeritos*) se transformaron en protagonistas de la lucha de los trabajadores y conquistaron el derecho de marchar en las calles junto a ellos. El relato de lo sucedido señala que el Movimiento acompañó el reclamo marchando con cien niños que comenzaron detrás de la caravana y terminaron delante de ella en el momento de la llegada a la Plaza de los Dos Congresos, en la Ciudad de Buenos Aires.

La presencia de niños y jóvenes en actos de protesta del Movimiento de trabajadores tiene antecedentes históricos que lo nutrieron, como lo fue la pedagogía proselitista desarrollada por las vanguardias obreras en el período comprendido entre 1898 y no más allá de 1910. A este respecto, Dora Barrancos (1987) —quien señala que esta tradición no fue invención de las vanguardias obreras de principios del siglo XX, sino que existían ya en devociones cristianas medievales— reconstruye la participación de los niños en acciones de propaganda, difusión y entretenimiento obrero. Siguiendo a la autora, anarquistas y socialistas reconocían al niño como un ser diferenciado del mundo adulto —pues era

10 La marcha empezó en Rosario el 26 de julio del año 2000 y terminó el 9 de agosto frente al Congreso Nacional, en la Ciudad de Buenos Aires. Duró quince días y recorrió más de trescientos kilómetros. En el trayecto, los trescientos diecinueve caminantes de la CTA fueron recolectando firmas de adhesión a su propuesta, que consistía en un seguro de empleo y formación de trescientos ochenta pesos para jefes de familia desocupados y un salario familiar de sesenta pesos por cada hijo para todos los trabajadores.

incompatible con el mundo del trabajo capitalista—, pero lo veían en equivalencia con el obrero en virtud de su dependencia y sometimiento. Además, en el mundo concreto de la producción se lo revinculaba a un sistema de solidaridades que incluía su actividad proselitista contestaria en la demanda de un nuevo orden social. Como señalara Carli (2002), el anarquismo reconocía la identidad diferencial de la infancia y el derecho de los niños a no ser sujetos por las autoridades (Estado, padres, maestros),¹¹ pero los ubicaba junto al compromiso político de los adultos en la transformación social al promover la formación de un “niño militante” resultado de combinar las prácticas educativas con las prácticas políticas de los adultos. En este sentido, Barrancos (1987), al analizar la participación de los niños en los actos de protesta obrera, señalaba el sentido ordenador que se confería a las formas festivas de predicamento destinadas a los niños con el objetivo de realzar la gestión del trabajo o conmemorar el calendario de las liberaciones sucesivas. Cabe señalar que la participación de los niños comenzó de forma incipiente en algunas manifestaciones aisladas (fundamentalmente, en ámbitos cerrados donde transcurrían las veladas), pero fue incrementándose tanto en ambientes cerrados como abiertos, entre los que se destacan las manifestaciones callejeras del Día Internacional del Trabajador durante el período señalado. Entre los socialistas, además, se destacaron las “matinés infantiles”, un tipo de acontecimiento formativo que se destinaba a los propios niños.

Simultáneamente, anarquistas y socialistas entendían a los niños como “absolutamente no responsables, seres a los que no puede juzgarse ni pueden ser objeto de puniciones” (Barrancos, 1987: 8). Como concluye Barrancos (1987), esta

11 Recuérdese que, en el período indicado, la práctica política anarquista fue marcadamente antiestatalista, antinacionalista, anticlericalista y crítica a toda forma de autoridad.

pedagogía proselitista contenía un conflicto en las perspectivas conceptuales para definir a la infancia. Por un lado, se postulaba al niño por su indefensión y minusvalía, y simultáneamente se lo ubicaba en correspondencia con los adultos al requerirle participación política. Esta doble vara para medir a la infancia muestra la complejidad del pensamiento anarquista y socialista para esta etapa de la vida y la incipiente tensión entre protección y protagonismo (o entre indefensión y autonomía).

Retomando la historia del Movimiento, la pedagogía libertaria heredada de las vanguardias obreras fue una tradición central en la construcción de lo político que alcanzó la organización. En su apropiación, el Movimiento recogió la tensión entre protección y protagonismo, y la enmarcó en un enfoque de derechos que posicionó a la infancia simultáneamente como un “sujeto de derechos” y como un “sujeto político”. En relación con este último punto, la temprana alianza con el movimiento de los trabajadores permitió mostrar en las calles la pertenencia de clase de estos niños y jóvenes y, al mismo tiempo, los transformó en los protagonistas del espacio público. En definitiva, el mayor logro en esta etapa fundacional fue haber colocado en el centro del campo de lo político la presencia de niños y jóvenes.

Período de consolidación (2001-2007): cuando “lo político” interpela a “la política”

La distinción analítica entre “la política” y “lo político” para comprender la relación entre infancia, juventud y política puede rastrearse en la línea de trabajo que desarrollaron Graciela Batallán y Silvana Campanini (2004, 2008 y 2012) y que fue presentada ya en este libro. Como señalan las autoras, dicha distinción —recuperada fundamentalmente del

trabajo de Rosanvallon (2003)— fue elaborada para mostrar los debates y preocupaciones en torno al bien común, que rebasan pero al mismo tiempo alimentan la institucionalidad formal entendida en la política. En lo que respecta a este capítulo, estas categorías de análisis permiten dar cuenta de la participación de niños y jóvenes en el “proceso de democratización social que trasciende los intereses etarios o las tendencias contestatarias a las que se suele reducir su acción” (Batallán y Campanini, 2012: 3).

Luego de la experiencia que dejó la *Marcha Grande*, se inició una nueva etapa en el Movimiento en la cual este se organizó para denunciar públicamente la situación social que atravesaban niños y jóvenes (y, ciertamente, la sociedad en su conjunto) a través de las marchas nacionales. Estas le dieron definitiva visibilidad pública y reconocimiento social a este Movimiento, que logró, en primer lugar, construir lo político apostando a la participación y al protagonismo de niños y jóvenes y, en segundo orden, llevarlos al espacio público para interpelar desde allí a la política en lo que respecta a las decisiones que los afectan a ellos, a sus pares, a sus contemporáneos y a toda la sociedad.

Las marchas

Las marchas nacionales fueron la característica distintiva del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo. El dato que las hacía significativas era la presencia masiva de niños y jóvenes que irrumpían en la esfera pública para reclamar por el cumplimiento de los derechos de la infancia. Lo hacían en el marco de una gran fiesta donde la alegría era su característica distintiva.

En toda la historia del Movimiento se realizaron cuatro marchas nacionales: las dos primeras fueron en los años

2001 y 2002, y las dos últimas en los años 2005 y 2007.¹² Las consignas sostenidas muestran la intención de sensibilizar a la sociedad sobre las condiciones de vida de la infancia denominada enfáticamente como *hija de la clase trabajadora* como forma de subrayar su pertenencia de clase; estas eran: *Detrás de cada chico hay un padre desocupado; Marchemos, que se nos muere la vida; El hambre es un crimen. Por nuestros hijos digamos basta; El hambre es un crimen y debe ser detenido*. De esta forma, para el Movimiento las marchas nacionales constituyeron no solo una forma de denuncia de una realidad descrita como *apremiante y dolorosa*, sino también una manera de comunicar sus ideas y construir con ellas puntos de encuentro con la sociedad.

En las marchas nacionales, más de trescientos niños y jóvenes entre cinco y dieciocho años aproximadamente, y sus educadores (militantes que trabajaban cotidianamente desde el marco de la educación popular), reclamaban al Estado por el cumplimiento de los derechos de la infancia. Lo hacían acompañados por jóvenes de la CTA y militantes de agrupaciones políticas de trabajadores de izquierda. El resultado era una caravana que atravesaba el país a lo largo de más de mil kilómetros durante doce días. Todas las marchas nacionales se iniciaron en ciudades del norte del país, como La Quiaca, Posadas y San Miguel de Tucumán, y tuvieron como punto de llegada la Plaza de Mayo, ubicada en la Ciudad de Buenos Aires y considerada un espacio de

12 Desde el año 2007 no se realizaron nuevas marchas nacionales. Según me informó la institución fundadora, esto se debió, fundamentalmente, a la falta de apoyo económico de organizaciones sindicales que, aunque compartían los reclamos del Movimiento, se encontraban también cercanas al gobierno nacional de aquel entonces. Se trató de un nuevo escenario político puesto que, durante toda la década del noventa, estas mismas organizaciones sindicales eran públicamente opositoras al gobierno. Este cambio provocó que el Movimiento interrumpiera la realización de sus características marchas nacionales y optara por mantener el reclamo a través de otras estrategias que se explican en este mismo capítulo.

manifestación pública de mayor relevancia simbólica.

Como se anticipó, estas marchas se presentaban como un reclamo social en contra de las políticas neoliberales donde se reclamaba por los derechos primordiales de la infancia: “Estamos acá por nuestros derechos; la vida, escuela gratis y también tener plata para pasear”, decía un niño de ocho años aproximadamente en la cuarta marcha.¹³ La demanda por los derechos de la infancia estaba representada simbólicamente de la siguiente manera:

... un trencito encabezará la marcha como símbolo del derecho al juego. Detrás, en un micro-escuela, que simbolizará al derecho a la educación, maestras dictarán clases para que los chicos no pierdan la regularidad y simbolizará el derecho a la educación. Los médicos que viajarán cuidarán por la salud de los chicos, simbolizando este derecho. Los fogones y ollas populares de cada “estación” simbolizarán el derecho al alimento...¹⁴

La metodología de protesta implicaba realizar paradas —llamadas *estaciones*— en determinados puntos del camino (generalmente en ciudades grandes) y visibilizar el reclamo a través de marchas locales que finalizaban en un acto. Estas paradas (generalmente diez) se entrelazaban en un recorrido en micros que atravesaban el país de ciudad en ciudad. El decorado de los micros (colmados de banderas, carteles con mensajes para los marchantes, globos de colores, guirnaldas, etc.) y la música puede entenderse como reflejo de la concepción de infancia que quería mostrar el Movimiento, es decir, la infancia asociada al juego y la alegría.

13 Registro de campo realizado por la autora durante la cuarta Marcha Nacional en Ciudad de Buenos Aires, 2007.

14 Documento “Propuesta Pedagógica de la Marcha por la Vida”, CTERA (2005).

Según las fuentes consultadas, para garantizar la organización de la marcha se conformaba una comisión en cada una de las *estaciones*. En las comisiones era central la participación de alguna organización integrante del Movimiento que, junto con otras organizaciones e instituciones, preparaba la bienvenida de los niños (realizada en la plaza principal de cada ciudad o pueblo) y además tenía la función de brindar alojamiento y comida a los marchantes. Generalmente, los cuatrocientos marchantes se alojaban en clubes o escuelas preparados para recibirlos. Al respecto, dos niños con quienes conversé unas semanas después de la marcha decían:¹⁵

GS: ¿Qué aprendieron en la marcha?

P: Que hay que compartir.

GS: ¿Qué compartían, por ejemplo?

P: La comida, los colchones.

M: Las frazadas.

P: Compartir sentimientos.

GS: ¿Qué sentimientos?

P: Estar juntos.

Como se anticipó, en estas *estaciones* la marcha nacional tomaba la forma de marchas locales que implicaban realizar una protesta a pie por alguna avenida o calle importante hasta alguna plaza pública representativa del lugar. En la última marcha nacional se pudo documentar cómo

15 Registro de campo realizado por la autora en una organización social participante de la cuarta Marcha, Provincia de Buenos Aires, 2007.

las marchas locales tomaban un formato particular que se mantenía en cada parada. Delante de toda la caravana avanzaba una camioneta con forma de locomotora (símbolo del derecho al juego). En segundo lugar, se exhibían banderas de colores llevadas por niños vestidos de *murgueros*,¹⁶ mientras que títeres gigantes manejados por adultos se movían entre ellos. A continuación, se hacía presente otro grupo de niños y jóvenes (identificados con pecheras como integrantes del Movimiento) que llevaban una extensa bandera celeste y blanca con el nombre del Movimiento, detrás de la cual marchaban todos los demás niños y jóvenes miembros. Ambos grupos eran cuidados mediante un *cordón de seguridad*, responsabilidad de la Juventud de la CTA. El cordón tenía por objeto proteger el ingreso de personas externas a la organización: así, los periodistas o quienes deseaban conversar con algunos de los niños marchantes (en mi caso, con fines de conocimiento o investigación) debían solicitar autorización al encargado de prensa. Por fuera del cordón solo marchaban adultos que arrojaban al aire volantes con la proclama de la marcha o ayudaban a controlar su organización. Detrás de este gran sector marchaban las organizaciones adherentes: hogares, comedores, *casas de los niños*, jardines de infantes, murgas, organizaciones sociales y, al final, la CTA.

La reconstrucción de la marcha evidenció fuertes referencias simbólicas en las formas a través de las cuales se hacía presente en el espacio público, pero también en las actividades que se realizaban al interior de ella. Así, en cada una de las *estaciones*, además de las sueltas de globos o los *abrazos* que esperaban a los marchantes, los niños y jóvenes participaban de otro conjunto de actividades educativas, tales como visitas a sitios históricos donde se rememoraban

16 La murga es la expresión que adquiere el carnaval en la Argentina, en la que se combina danza, música de percusión y cantos con crítica social.

hitos particulares que dejaron su impronta en la memoria popular del lugar, o se realizaban lecturas compartidas de diferentes leyendas que buscaban rescatar *lo originario* como referencia simbólica e identitaria del territorio recorrido. Estas actividades educativas se enmarcaban en una propuesta pedagógica elaborada en colaboración con la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). El análisis de esta propuesta permite destacar la orientación pedagógica de la marcha y la intención de que niños y jóvenes se apropiaran de las historias y memorias de los territorios por los cuales pasaban.

En la disputa pública sobre la presencia de niños y jóvenes que marchaban durante dos semanas e irrumpían en el espacio público, la alianza entre el Movimiento y la CTERA representaba una unión estratégica, pues el respaldo del gremio docente le permitía al Movimiento justificar la inasistencia de sus marchantes a dos semanas de clases en sus correspondientes escuelas.

Por otra parte, el análisis de la relación entre el Movimiento y la escuela pública da cuenta de los múltiples sentidos que, al respecto de la participación política de niños y jóvenes, pueden coexistir al interior de las instituciones escolares. En efecto, es sabido que la escuela pública contiene un mandato histórico de separación y cuidado de la infancia de espacios de socialización como la calle o la fábrica, definidos *a priori* como *problemáticos*. Al respecto, la escuela se pensó en sus orígenes como apolítica o neutral en lo que respecta a la política, como señalan Batallán y Campanini:

La protección escolar de la infancia frente a una exterioridad social a la que se cualificaba como inmersa en la contienda violenta y la explotación laboral condujo a enfatizar la asociación del poder con la dominación, la violencia y la coerción de fuertes sobre débiles. En

este proceso de construcción de la institución escolar, los aspectos productivos de lo político en relación con su capacidad para reformular racionalmente las condiciones de la convivencia quedan eclipsados, trasladados, o bien, mitificados. [...] La naturaleza políticamente neutral de la escuela ha sido rebatida por los críticos radicales, al señalar el profuso compromiso tácito de la institución con la reproducción (política) de la sociedad desigual (2008: 94-96).

En definitiva, el mandato apolítico —entendido como un posicionamiento extremo que existe dentro de la escuela pública— debió convivir con aquel otro que consideraba a la escuela como un espacio y tiempo no solo de reproducción, sino de transformación de la sociedad. Considero que este último posicionamiento es el que permitió un acercamiento con el Movimiento, que contenía en su interior posiciones extremas antiescuela que producían, en muchas ocasiones, tensiones cotidianas entre las organizaciones sociales y las escuelas a las que asistían los niños.

Para concluir, en la forma en que se concebían y se preparaban las marchas nacionales, estas no representaban solo un ejercicio de ciudadanía en una situación de excepción (expresión pública de demandas), sino que se transformaban en un proceso educativo en al menos dos sentidos: como una fuente de conocimiento natural y sociohistórico, y como espacio educativo de la práctica política (Padawer *et al.*, 2009). En este último sentido, se proponían articular el contenido de la marcha con el real ejercicio de los derechos por parte de niños y jóvenes marchantes en su proceso de construcción de ciudadanía. La experiencia de protagonismo de niños y jóvenes en una manifestación social significaba, para los adultos del Movimiento, una instancia particular de concientización de las nuevas generaciones de sobre la realidad social. En

este punto, el Movimiento recuperaba la experiencia de la educación popular entendida como:

una praxis social que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo, y que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político consciente y organizado. Por tal motivo, la Educación Popular se constituye en una alternativa que pretende estrechar las relaciones entre la educación y la acción organizada de los sectores populares. Por eso se trata de una praxis social: una actividad educativa, de investigación, de participación y de acción social. (Hernández *et. al*, 1985)

Los actos

Cada marcha local realizada en las estaciones finalizaba siempre en un acto de protesta (multitudinario en el caso del realizado en el cierre de la última marcha nacional en la Plaza de Mayo). Los actos observados para esta investigación siguieron una misma metodología. En primer lugar, mientras la marcha se acercaba al escenario central, un locutor anunciaba su paso acentuando la presencia de las nuevas generaciones en la movilización. Así, al inicio del acto frente a la Casa Rosada, el locutor sostenía: “Abren paso [a la gente parada frente al escenario] para que los chicos pasen por el centro, por el lugar que les pertenece [...] hace once días que vienen marchando [...] déjense conmovir por esta verdadera epopeya del amor”. Luego, un grupo de cinco o seis niños pequeños (de entre siete y diez años aproximadamente), a quienes llamé “niños cantores”, subían al escenario vestidos de murgueros y cantaban canciones alusivas a la marcha. A sus costados, se ubicaban algunos adultos del

Movimiento que, a modo de “apuntadores”, les brindaban indicaciones, aunque los niños solían cantar casi sin mirarlos.

Cuando los “niños cantores” terminaban su presentación, comenzaban los discursos a cargo de niños de mayor edad (entre once y dieciséis años), quienes leían las palabras preparadas con anterioridad. La preparación de estos discursos breves se realizaba durante la misma marcha en un trabajo conjunto entre *educadores* y niños y jóvenes marchantes. A continuación, cito las palabras de algunos niños marchantes:¹⁷

a todos les queremos decir que el hambre es un crimen; nosotros marchamos por los derechos que no se cumplen: a no ser explotados porque no queremos ver chicos trabajando; en la Argentina se producen alimentos para cuarenta millones, pero somos nueve millones (los niños) y no tenemos para comer.

Al finalizar estas palabras, todos los niños juntos decían en voz bien fuerte: “¡DIGAMOS BASTA, NI UN PIBE MENOS!”. Otro grupo de niños decía:

el hambre es un crimen y lo tenemos que parar porque en un país con tanta riqueza esto no puede pasar; estamos acá para que nuestro sueño se cumpla, así no tenemos que marchar más; la alcancía de la Casa Rosada está llena, solo falta romperla y distribuirla entre los que menos tienen.

La voz de la mayoría de los niños se elevaba al final de la frase, y mantenían un estilo que se repetía en todos y

17 Registro de campo realizado por la autora en la cuarta marcha, Plaza de Mayo, Ciudad de Buenos Aires, 2007.

cada uno de los pequeños oradores. Este era el grupo que —por la elección de sus *educadores*— era responsable de responder a las preguntas de la prensa y de escribir, leer o directamente hablar sobre el escenario. Por esa participación, ellos mismos se definían como representantes de todo el grupo marchante.

Finalmente, tomaban la palabra los adultos, algún *referente* local y otro del Movimiento. Sus discursos solían ser breves, agradecían a las organizaciones que adherían y acompañaban al Movimiento y relataban algunas anécdotas de la marcha acentuando —nuevamente— el lugar central que ocupaban niños y jóvenes.

Niños y jóvenes adolescentes: marchantes y oradores centrales

Al respecto de los niños y jóvenes adolescentes que subían al escenario o que podían hablar con la prensa, resta señalar que eran elegidos por sus *educadores* atendiendo a quienes consideraban estaban más *concientizados* de los objetivos y propósitos de la protesta. Este grupo de niños y jóvenes marchaba relativamente cerca del *cordón de seguridad* para ser fácilmente ubicables en caso de presentarse la posibilidad de conversar con la prensa. Cuando esto sucedía, el niño o niña salía temporariamente del cuerpo principal de la marcha —acompañado siempre— y en presencia del *educador* conversaba con algún periodista (u ocasionalmente conmigo, en el marco de mi trabajo como investigadora).

La elección de los niños como oradores me fue explicada por los *educadores* como una práctica de cuidado o protección y, a la vez, como un momento que permitía potenciar la experiencia política. En el primer caso, enfatizaban la protección cuando se trataba de niños que no se disponían cómodamente a responder las preguntas de un sujeto desconocido. En el segundo, apostaban por acrecentar el prota-

gonismo en el caso de aquellos niños y jóvenes con *conciencia del sentido de la marcha*, entendida esta como la capacidad de entendimiento consciente y crítico del contenido de denuncia de esa protesta social.

Es posible establecer aquí puntos de contacto con el concepto marxista de “conciencia de clase”. Por un lado, parte de la infancia marchante alcanza un nivel de concientización definido como una construcción progresiva y no como una característica *per se* del sujeto. Y por otro, la concepción marxista de “conciencia de clase” define al sector del proletariado que es consciente de su situación de explotación y del lugar que ocupa en la relación entre burguesía y proletariado (Marx, 2017). En uno y otro caso, el sujeto “oprimido”, sea niño, joven o trabajador adulto, deviene consciente de las condiciones de desigualdad que atraviesan a las clases y a la sociedad.¹⁸

Asimismo, con la noción de “concientización” de las nuevas generaciones, recuperaban el sentido que Paulo Freire atribuye a este término en relación con la educación popular. Para el autor, concientizar implica buscar las causas reales de la situación que viven los conjuntos sociales, pensar en formas de modificarlas y llevarlas a la práctica a través de los propios medios de los que disponen los conjuntos sociales, es decir, articular la reflexión y la acción (Freire, 2003). En este sentido, las marchas permitían articular la reflexión sobre las condiciones de desigualdad en la que viven los niños, pero también la sociedad en su conjunto con la acción directa que implicaba marchar.

En la vida cotidiana de las organizaciones, la progresiva concientización de la infancia marchante se empezaba

18 Nótese que, en coincidencia con lo que señala Gentile (2014), la noción de “oprimido” también estaba presente en las tradiciones mencionadas como antecedentes de los cuales se nutrió el Movimiento. Me refiero aquí al anarquismo, al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y a la educación popular.

a preparar meses antes de la realización de la marcha. Durante ese período, los *educadores* comenzaban el trabajo de concientización de niños y jóvenes sobre el sentido de la movilización, una tarea que realizaban tanto con los marchantes como con los niños y los jóvenes que no marchaban, pero seguían el recorrido todos los días desde sus organizaciones territoriales. Para ello, pasaban videos de marchas realizadas años anteriores, practicaban las canciones que luego se cantaban durante la movilización, preparaban carteles con sus demandas que luego decoraban los micros y se mostraban en las distintas paradas, y participaban de reuniones con otras organizaciones e instituciones cuya adhesión se buscaba sumar a la convocatoria. En una de las organizaciones marchantes, los niños habían dibujado la propia marcha para la cartelera del comedor. En el dibujo de Carolina, una niña de diez años, podían verse personas que reclamaban con globos que daban voz a sus pedidos, en los cuales estaba escrito: “Queremos trabajo”, “Quiero una casa propia” y “Mejores escuelas”.¹⁹

Por otra parte, los niños no marchantes —en el tiempo que transcurriera la movilización— analizaban con sus *educadores* el itinerario de viaje atendiendo a las características socio-económicas de cada una de las *estaciones*. En estas actividades, el énfasis estaba puesto en pensar junto con los niños y jóvenes adolescentes en las causas de la pobreza que se encontraba en el territorio que la marcha atravesaba. Recuérdese aquí que las cuatro movilizaciones se iniciaron siempre en zonas del noroeste y noreste (NOA y NEA), donde los índices de desigualdad y pobreza las señalan como las zonas más desfavorables del país.

Ahora bien, aunque la elección de los niños oradores

19 Registro de campo realizado por la autora en una organización en Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, 2007.

respondía al criterio de “concientización”, la elección de los “niños cantores” implicaba otro criterio. En general, eran los más pequeños de la marcha, aquellos que cantaban con una dulce voz infantil que atraía la atención de todos los presentes (incluida la mía). En la última marcha realizada, pude registrar la siguiente escena sobre el escenario montado frente a la Pirámide, en la Plaza de Mayo:

Un grupo de tres neños que tenían entre ocho y diez años se adelanta a los micrófonos y comienzan a cantar (sin ser anunciados): “Me vuelvo a enamorar de una ilusión, que no me mate la desnutrición, voy a marchar [...] y que mejore la educación [...] vamos a salir desde Iguazú”. Luego cantan: “Ole-le-le, ola-la-la, el hambre es un crimen, lo tienen que parar”. Mientras estos tres chicos cantan, los restantes marchantes permanecen parados en las gradas y algunos acompañan aplaudiendo. Siguen las canciones: “Desde chiquito yo me enamoré, me enamoré de un hermoso sueño, en donde todos podían comer, en un país que no tenía dueño, vamos los pibes, por toda la Argentina”. Mientras los chicos cantan, dos educadores arrodillados a un costado del escenario les dan indicaciones, pero los chicos cantan sin mirarlos. Finalmente, los tres juntos entonan: “Vamos, compañeros, con lucha y con ternura venceremos, estamos todos juntos nuevamente, la dignidad del pueblo no se vende, se defiende”. El repertorio de canciones dura siete minutos y, al finalizar, el locutor pide: “Un fuerte aplauso para este coro”, y todos aplaudimos. Es realmente conmovedor oír las voces infantiles cantando desde el escenario y frente a una Plaza de Mayo donde hay miles de personas y cientos de organizaciones.²⁰

20 Registro de campo realizado por la autora en la Plaza de Mayo, 2007.

En definitiva, estas voces infantiles que irrumpían en el espacio público fueron una marca distintiva de estas manifestaciones. Como sostiene Schuster (2006), lo que da visibilidad pública a una movilización son las *acciones de protesta* más que las trayectorias organizacionales de quienes la realizan. En coincidencia con este análisis, el impacto político de esta *marcha* —entendido como dar visibilidad al reclamo de niños y jóvenes por un país más justo— se sustentaba en la forma particular en la que se expresaba el reclamo, es decir, protagonizado centralmente por niños y jóvenes adolescentes, donde el canto infantil se vivenciaba como una situación síntesis que lograba conmover a los presentes a través de la apelación a la emotividad.

En el marco del equipo de investigación del que formó parte mi indagación, estas prácticas permitían afirmar una hipótesis central: existía una creciente actividad de jóvenes y de niños en el campo de “lo político” que se manifestaba en propuestas, debates y acciones en torno al espacio público o el bien común (Batallán *et al.*, 2005, Batallán y Campanini, 2005; Padawer *et al.*, 2009). En esta línea, el análisis del contenido de los reclamos mostró cómo esta *marcha* —autodefinida como una expresión de demanda pública sobre los derechos de la infancia— articulaba sus reclamos con la defensa del bien común expresado en el derecho al trabajo, a la educación, a la salud y a una vivienda digna. Las consignas por las que se marchaba daban cuenta de esta articulación de demandas: *Detrás de cada chico hay un padre desocupado / Trabajo para papá / Educación de primera / Un país para todos*. Simultáneamente, en tanto el reclamo se realizaba en la Plaza de Mayo, frente a la Casa Rosada, el destinatario era el núcleo duro de “la política”.

A partir de 2007, finalizada la última *marcha*, aparecieron tensiones al interior de las organizaciones integrantes del Movimiento. La situación económica y social del país no era

la misma que en la crisis del año 2001 cuando empezaron las primeras marchas.²¹ Por otra parte, dos reclamos históricos del campo popular, como fueron la baja de la Ley de Patronato y una asignación universal por hijo, fueron medidas alcanzadas por el gobierno nacional a través de la sanción de la Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en 2005 y del Decreto 1602 que estableció, en 2009, la Asignación Universal por Hijo (AUH). Más allá de las lecturas críticas que ambas medidas recibieron por los sectores más extremos del Movimiento, lo cierto es que el contexto político había cambiado y el campo de las organizaciones sociales no fue ajeno a eso.²²

Período declive (2008-2013): “la política” desarticula “lo político”

El tercer período en la historia del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo puede delimitarse entre el año 2008 y el cierre del trabajo de campo intensivo en el año 2013. El primer dato significativo de esta etapa fue el alejamiento de un grupo de organizaciones sociales luego de la finalización de la cuarta marcha en el año 2007. El quiebre, según la explicación de representantes de uno de los sectores, se debió a críticas sobre los modos de conducción que prevalecían en el Movimiento. Las acusaciones a una conducción centrada más en los adultos referentes que en los *pibes* fue leída por el sector señalado como un intento de profanar el liderazgo que la Institución Fundadora había sabido

21 La crisis política, económica y social de la Argentina culminó en diciembre 2001 con un estallido social que levantaba la consigna “Que se vayan todos”.

22 Dos ejemplos emblemáticos fueron la Tupac Amaru y la Asociación de Madres de Plaza de Mayo. Ambas instituciones apoyaron al Movimiento, pero desde el año 2005 en adelante fueron progresivamente alejándose de espacios de oposición y acercándose al gobierno nacional.

construir. Estas diferencias finalmente crearon una fractura y la retirada de un grupo importante de organizaciones. Ambas partes prefirieron no hacer pública esta división, pero lo cierto es que se produjo el retiro de un número importante de organizaciones con mucha trayectoria dentro del Movimiento y con reconocido trabajo territorial. Desde el año 2013, estas organizaciones se constituyeron en un nuevo colectivo de instituciones de infancia que terminó fundando un nuevo movimiento denominado Niñez y Territorio.²³ Asimismo, parte de las organizaciones del Movimiento se han reorganizado actualmente bajo el nombre de Organizaciones de Lxs Chicxs del Pueblo.²⁴

Por otra parte, en el año 2007 se evidenciaron fuertes disputas al interior de la CTA, que debió debatirse entre quienes apoyaban al gobierno nacional y quienes se mantenían en la oposición. El resultado fue la ruptura de la central en dos posiciones antagónicas.²⁵ La fractura de la CTA tuvo consecuencias directas para el Movimiento y puso punto final a las marchas nacionales. En ellas, la CTA (responsable de los siete micros de larga distancia en que viajaban todos) era esencial para garantizar el traslado de los niños, jóvenes y *educadores* marchantes. Y en la nueva coyuntura política, el Movimiento quedó dentro de la posición que apoyaba al gobierno nacional, por lo cual no había respaldo económico para las marchas nacionales y estas debieron ser interrumpidas.

En esa nueva coyuntura, el Movimiento continuó denunciando *el hambre de los pibes*, pero con otra metodología de protesta que implicó la realización de *campañás* de denuncia.

23 Para más información, véase <http://xn-niezyterritorio-zqb.org.ar/>.

24 Para más información, véase <https://chicxsdelpueblo.com.ar/quienes-somos/>.

25 La CTA quedó conformada, por un lado, con su titular Hugo Yasky, quien se mostró cercano al gobierno nacional kirchnerista, y por otro, con Pablo Michelli y Víctor De Gennaro, quienes se distanciaron del gobierno y contaron con el apoyo de las organizaciones de desocupados y los movimientos sociales.

Las *campañas* consistían en realizar actos de protesta, proclamas en medios de comunicación y marchas —mucho más acotadas que las nacionales— que generalmente se realizaron en ciudades donde el Movimiento tenía instituciones sólidas para realizar estas actividades, donde la Institución Fundadora fue la organización que llevó adelante la mayor parte de las actividades. La primera campaña se lanzó en abril de 2008 y se sostuvo durante tres años consecutivos con la consigna *El hambre es un crimen*. El argumento fuerte de esta campaña denunciaba al Estado por un *modelo económico capitalista que no alimentaba a todos los niños*, como se desprende del siguiente fragmento de un comunicado:

[...] no faltan ni alimentos, ni platos, ni madres, ni médicos, ni maestros, faltan en cambio la voluntad política, la imaginación institucional, la comprensión cultural y las ganas de construir una sociedad de semejantes que asegure a nuestros hijos las oportunidades vitales para que puedan crecer con dignidad.²⁶

Esta campaña contempló actos y marchas en Mar del Plata, Santa Fe y Ciudad de Buenos Aires. En estas tres oportunidades, y como sucedió con las marchas nacionales, cientos de niños y jóvenes marcharon en defensa de sus derechos, acompañados de un sector de la CTA y otras organizaciones.

En el año 2008, asimismo, sobresalió un hecho inusitado en la historia del Movimiento que fue documentado y denunciado por la Institución Fundadora: una serie de *atentados* a dos de sus organizaciones ubicadas en el sur del Gran Buenos Aires.²⁷ En los comunicados emitidos por la agencia

26 Lanzamiento en Buenos Aires de la Campaña "El Hambre es un Crimen - 14/04/2008".

27 Los *atentados* implicaron un robo a la imprenta de la Institución Fundadora y dos secuestros por el lapso de algunas horas de un joven y de un *educador*, quienes recibieron amenazas y golpes.

informativa de la Institución Fundadora, se expresó que los atentados buscaron acallar sus reclamos y denuncias a favor de los derechos de niños y jóvenes. Pese a ello, el Movimiento continuó sosteniendo la campaña *El hambre es un crimen*.

En el año 2009, buena parte de la campaña se concentró en contra del gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Daniel Scioli, por dos motivos estrechamente relacionados con los niños y los jóvenes. Por un lado, el gobernador impulsaba por aquel entonces el tratamiento de la reforma del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil de la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de bajar la edad de imputabilidad de los dieciséis a los catorce años. Es decir, proponía que los niños pudieran ser penalmente responsables y, por ende, punibles, a partir de los catorce años.²⁸ Por otro lado, el gobierno de la Provincia de Buenos Aires retrasó el pago de becas y subsidios a comedores, hogares, *casas de los niños*, etc. como —según relatan las organizaciones sociales— no sucedió nunca en la historia de la relación entre el gobierno provincial y las instituciones dedicadas a la infancia.

Cabe señalar que el debate que el gobierno de la Provincia de Buenos Aires solicitaba dar en el ámbito provincial se produjo finalmente a nivel nacional, y se puso en tratamiento la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil que, entre otros puntos, debatió la baja de edad de imputabilidad.²⁹ El proyecto de ley se enmarcó en una campaña mediática que instaló el tema de la inseguridad como un problema social, y la extensión del sistema penal y el endurecimiento de las penas como medidas para resolverlo. En el debate instaurado por los medios

28 La normativa que en la Provincia de Buenos Aires regula los Principios Generales del Fuero de Familia y del Fuero Penal del Niño es la Ley 13634, sancionada el 28/12/2006.

29 El proyecto de ley sobre un Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil para ser aplicado a los jóvenes desde los catorce años obtuvo rápidamente media sanción en la Cámara de Senadores en la sesión del 22/11/2009.

de comunicación, niños y jóvenes eran denominados bajo la categoría de “menores”, a pesar del cambio jurídico de la ley de 2005, lo cual contribuía a la percepción social de que eran un peligro para la seguridad de la comunidad.

En este contexto, la campaña *El hambre es un crimen* incorporó a su reclamo la protesta contra la baja de la edad de imputabilidad. En sintonía con esta demanda, en mayo de 2010 las organizaciones que rompieron con el Movimiento organizaron una audiencia pública en el anexo de la Cámara de Diputados de la Nación que proclamaba: *Ningún pibe nace chorro*. A ella asistió un amplio espectro de organizaciones sociales, gremiales, de derechos humanos y políticas, junto a cientos de niños y jóvenes. Al finalizar la jornada, se realizó un festival con murgas y bandas que mantuvo el espíritu alegre y festivo que caracterizó a las marchas del Movimiento.

En esta coyuntura política, que buscaba responsabilizar a la infancia por los problemas sociales, el Movimiento lanzó en el año 2011 una nueva campaña bajo la consigna *Ni un pibe menos*. En esta campaña se sostuvo una fuerte crítica a las políticas gubernamentales del gobierno de la Provincia de Buenos Aires que, como se señaló, habían incumplido acuerdos con las organizaciones sociales. Asimismo, el Movimiento continuó denunciando casos de asesinato de niños y jóvenes en manos de la policía y mantuvo los cuestionamientos a la baja de edad de imputabilidad. La consigna *Ni un pibe menos* se extendió y fue reapropiada por múltiples organizaciones sociales de todo el país y partidos políticos de izquierda que continuaron realizando manifestaciones públicas a favor de la protección de la infancia, algunas de las cuales se registraron hasta el año 2015.

En los últimos años de este tercer período (pero también en los que siguieron hasta la actualidad), el Movimiento redujo su presencia pública y se comprimió a las actividades de la Institución Fundadora. Esta concentró el *salir hacia fuera*

en su agencia informativa, donde el objetivo continuó siendo “ganar el imaginario colectivo”. Esta agencia logró continuar con su semanario informativo de distribución *online* que, simultáneamente, llega todos los meses a algunos domicilios en formato impreso. Vale recordar que en la agencia no escribían niños ni jóvenes, solo adultos (en general, periodistas). Este hecho lo fundamentó Damián (referente) de la siguiente manera:³⁰

[la agencia de noticias] trata de ganar un imaginario colectivo desde el pensamiento [...] Va al sector académico, al sector político, va a las organizaciones, es una pelea ideológica, una discusión filosófica, política y de vuelo.

En este sentido, se escribían noticias de actualidad, pero en tanto agencia *alternativa* de comunicación focalizaba en la publicación de notas vinculadas a situaciones de pobreza, marginación y exclusión que tenían como foco a niños y jóvenes.

A modo de cierre de la caracterización de este tercer período, entiendo la clausura de las Marchas Nacionales como la consecuencia de las múltiples fracturas que en el campo popular y en el Movimiento de los trabajadores se produjeron cuando debieron dialogar con un gobierno cuyo modelo político, económico y social representaba cambios con el modelo neoliberal que diera origen a muchas de las organizaciones sociales que lo conformaron originalmente. En este punto, cuando “la política” interpeló a “lo político”, el Movimiento perdió fuerza y muchas organizaciones que se mantenían ajenas a la política (neoliberal) bajaron sus banderas de reclamo y construyeron puentes de diálogo con la

30 Entrevista realizada por la autora en Avellaneda, 2006.

(nueva) política. La Institución Fundadora (núcleo duro del Movimiento) se mantuvo siempre en la oposición.

A modo de cierre

El Movimiento Nacional Chicos del Pueblo se propuso desde sus inicios conformar un movimiento social, político y de alcance nacional que nucleara las experiencias de distintas instituciones de infancia como estrategia para aunar fuerzas y lograr mayor visibilidad pública a las denuncias y reclamos realizados mediante las llamadas Marchas Nacionales, donde los protagonistas eran los *pibes*.

El recorrido realizado por la historia del Movimiento a través de la distinción analítica entre “la política” y “lo político” mostró la construcción, el auge y el declive de un Movimiento social esencialmente político. Así, durante más de veinte años, el Movimiento logró su objetivo y disputó el sentido de la infancia tanto con quienes veían en los niños y jóvenes un sujeto peligroso como con quienes acentuaban su capacidad de indefensión. Me refiero a la concepción *infantilizadora* de la infancia según la cual niños y jóvenes adolescentes debieran permanecer ajenos a los conflictos sociales y resguardados en la escuela de los potenciales peligros de otros ámbitos de socialización simbólicamente reservados al mundo adulto. Frente a estas posiciones, el Movimiento mostró que niños y jóvenes vivían las consecuencias de un modelo económico y social que los excluía y frente al cual ellos podían posicionarse y reclamar por el bien común de toda la sociedad. Sin lugar a dudas, haber logrado construir un Movimiento que interpelara a “la política” mediante la presencia protagónica de niños y jóvenes fue un logro indiscutido y una experiencia que dejó sus huellas en la historia de las organizaciones sociales que incluyen a la niñez en la lucha.

Referencias bibliográficas

- Barrancos, D. (1987). Los niños proselitistas de las vanguardias obreras. *Serie documentos de trabajo*, núm. 24. CEIL.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2004). *Infancia, juventud y política. La participación de un "no ciudadano" en el espacio público*. UBA, Secretaría de Ciencia y Técnica.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2005). Infancia, juventud y política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa. I Congreso Latinoamericano de Antropología. Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA), Rosario.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 28, pp. 85-106. Universidad de Buenos Aires.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2012). El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados. Laborde, S. y Graciano, A. (coords.), *Políticas de infancia. Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes*. Miño y Dávila.
- Batallán, G. et al. (2005). Estudiantes, legisladores, piqueteros y chicos del pueblo: discusiones sobre la infancia y la juventud en prácticas recientes de democracia directa y representativa. I Congreso Latinoamericano de Antropología. Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA), Rosario.
- Carli, S. (2002). La cuestión social de la infancia. Socialismo, anarquismo y educación. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- CTERA (2005). *Propuesta Pedagógica de la Marcha por la Vida* [Documento].
- Del Frade, C. (2010). *La marcha grande: a diez años del Río místico de la historia Argentina*. CTA Ediciones.
- Freire, P. (2003 [1970]). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gentile, M. F. (2014). *La niñez en los márgenes, los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias e instituciones de inclusión en niños/as y jóvenes del AMBA*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

- Grassi, E. (1998). La reproducción en el ordenamiento institucional moderno: orden privado y naturaleza. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, núm. 17, pp. 145-158.
- Grassi, E. (2000). Procesos político-culturales en torno del trabajo. Acerca de la problematización de la cuestión social en la década de los 90 y el sentido de las "soluciones" propuestas: un repaso para pensar el futuro. *Revista Sociedad*, núm. 16. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Hernández I. et. al (1985). *Saber Popular y Educación en América Latina*. Ediciones Búsqueda.
- Marx, K. (2017 [1867]). *El capital: crítica de la economía política*. Tomo I. Siglo XXI.
- Martín, J. (2010). *El Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Un debate argentino*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moyano, M. (1992). Organización popular y conciencia cristiana. Liboreiro, M. C. et al., *500 años de cristianismo en Argentina*. Centro Nueva Tierra.
- Padawer, A. et al. (2009). Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización. *Revista Intersecciones en Antropología*, núm.10, pp. 141-153.
- Rosanvallón, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Santillán, L. (2003). Entre la casa, la calle y el apoyo escolar: el estatus del "sujeto/niño" en contextos de pobreza urbana y educación complementaria. IV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Rosario.
- Schuster, F. et al. (2006). Transformaciones de la protesta social en Argentina 1989-2003. *Documento de Trabajo*, núm. 48. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Capítulo 9

Bachilleratos Populares y organizaciones sociales autogestionadas

La orientación político-pedagógica en experiencias de educación popular

Lourdes Arnoten y Mónica Córdoba

Introducción

La experiencia de los Bachilleratos Populares (en adelante BP) surge en la Argentina en un contexto ligado a la implementación de políticas neoliberales que tiene como antecedente el período comprendido entre las décadas de 1980-2000, etapa durante la cual se produjeron procesos de reestructuración global y de descentralización administrativa del Estado, sumados al traslado de las responsabilidades de la salud y la educación públicas hacia los niveles provinciales o municipales. Estos cambios fueron acompañados por una serie de reformas privatistas, cuyo propósito era la desregulación del trabajo, la producción y el mercado.

Hacia fines de la década de 1990 comenzaron a evidenciarse las consecuencias de las políticas neoliberales antes mencionadas, caracterizadas por los ajustes fiscales y los recortes del gasto público. En este marco de una crisis social y política — acompañado por el descreimiento en las formas de representación tradicionales— tomaron fuerza los nuevos

movimientos sociales: Asambleas Populares, Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD), Empresas y Fábricas Recuperadas. Estas organizaciones alentaron la conformación de cooperativas, el sostenimiento de las fuentes de trabajo en manos de los/as trabajadores/as y la implementación de regímenes de distribución más equitativos del ingreso. Así, en el año 2002 se multiplicaron las experiencias de Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos, que buscaban incorporar nuevas estrategias de acción vinculadas a la lucha por el derecho a la educación, en colaboración con la consolidación del movimiento social y el fortalecimiento de la autogestión de los trabajadores. Se conformaba, de este modo, una opción educativa alternativa a las ya existentes, principalmente en oposición a las políticas neoliberales.

Desde el comienzo, los BP se definen como escuelas autogestionadas populares públicas, no estatales y vinculadas a espacios de participación política. Según esta perspectiva, la escuela es considerada también como organización social (Elisalde y Ampudia, 2008), es decir, integrada en los barrios por medio de la coordinación de tareas con otras organizaciones sociales. De esta forma, los BP vinculan el trabajo territorial con tareas de formación académica basados en una perspectiva crítica del sistema socioeconómico vigente, promotora de prácticas participativas y de apropiación del espacio público (Córdoba y Rubinstein, 2010). De acuerdo con esta perspectiva, el ámbito educativo es entendido como un espacio de lucha y de implementación de nuevas formas de acción colectiva (Gentili y Sverdlick, 2008).

En el marco de la línea de investigación sobre juventud y política, la propuesta de este artículo consiste en analizar la orientación de los movimientos sociales en relación con sus propuestas pedagógicas e institucionales. Nos interesa actualizar aquellas discusiones que planteamos en trabajos anteriores (Córdoba y Rubinstein, 2010, y 2011) en las cuales

indagamos y problematizamos sobre los siguientes tópicos: la concepción de escuela como una organización social, la apropiación del espacio público, las relaciones que establecen los BP con el Estado, los procesos de toma de decisiones y las concepciones que sostienen sobre el sujeto al que van dirigidas y sobre los docentes que allí trabajan.

Pedagogía popular y estrategias de articulación con el Estado

Los BP presentan críticas al modelo fundacional de la escuela al cuestionar la modalidad hegemónica de educación estatal —interpretada como reproductora de los valores y estructuras sociales de la clase dominante— y el desplazamiento del rol del Estado como garante del derecho a la educación. Con su posicionamiento en una pedagogía popular latinoamericana que recupera, entre otros, los saberes de Paulo Freire y José Carlos Mariátegui, los BP plantean la organización de escuelas populares, autogestivas y/o cooperativas que apunten a la construcción de nuevos saberes y conocimientos para el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas y que sirvan a la emancipación de los sujetos jóvenes y adultos de las estructuras dominantes (Ampudia, 2008).

En estas experiencias educativas, los sujetos involucrados despliegan una heterogeneidad de proyectos político-pedagógicos a partir de los cuales organizan el conocimiento y su accionar. A lo largo de los años, los BP han variado su relación con el Estado y desplegado diferentes estrategias de negociación a partir de demandas, como la oficialización de nuevos Bachilleratos, sueldos docentes, autogestión, entre otras. De acuerdo con dichas estrategias, la investigación de campo

permitió registrar una diversidad de situaciones legales que dependen de la jurisdicción en que se encuentran (Brusilovsky y Cabrera, 2014).¹

Por otro lado, el área educativa de los BP se entrelaza con la construcción de experiencias de territorialización, en las que se van constituyendo tramas de relaciones. La diversificación de estos entramados promovió el surgimiento de diferentes agrupamientos definidos como Coordinadoras (Ampudia, 2008; Arnoten y Córdoba, 2013; Lago Millán, 2013). Estas organizaciones sociales sostienen una noción de la educación desde una perspectiva popular vinculada a la militancia y al trabajo barrial, en torno a la cual se generan saberes que se organizan y plasman en programas, contenidos específicos y dinámicas de clase.

Entre los BP se han diferenciado tres grandes agrupamientos según las estrategias que despliegan hacia el Estado y las autodefiniciones que se atribuyen. Las tres Coordinadoras comparten criterios sobre la ausencia de una forma de autoridad institucionalizada. Ordenados según el eje temporal en el que fueron constituyéndose, es posible caracterizar a estos tres agrupamientos de la siguiente manera:

Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha

Surgida en el año 2006, es la agrupación mayoritaria en cuanto a cantidad de miembros y organizaciones participantes. Impulsan aproximadamente 40 BP, los que son caracterizados de modo predominante como escuelas públicas populares. La conforman organizaciones sociales, territoriales y estudiantiles que se plantean autónomas (en

1 En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dependen de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente con la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental. Decreto 406/11.

tanto defienden su independencia política frente al Estado y los gobiernos) y sostienen la autogestión como principio fundacional de este tipo de establecimientos educativos. Una de estas organizaciones es la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). El vínculo con el Estado se expresa, en los testimonios recogidos durante el trabajo de campo, como reclamos que se concretan a través de la lucha y se define a los docentes participantes como militantes y trabajadores de la educación (Córdoba, 2010).

Coordinadora por la Batalla Educativa

El origen de esta Coordinadora data del año 2007, cuando el Bachillerato de Jóvenes y Adultos Escuela Popular Rodolfo Walsh, gestionado por una organización sindical de Morón,² se separa de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha por diferencias políticas. Sus miembros presentan una perspectiva crítica a la educación formal, por considerarla “reproductora de las estructuras sociales vigentes”, que responde a los intereses de la clase dominante. Por el contrario, proponen que sean los trabajadores quienes tomen “la educación en sus manos” en una nueva propuesta “desde los trabajadores, para los trabajadores”, según un testimonio de un docente del Bachillerato.

Se pretende lograr una transformación de la educación que conducirá a la eventual desaparición de los BP para dar lugar a una educación que genere “justicia social”. La autogestión no solo se refiere a la propia administración, aunque sea con fondos del Estado, sino que también engloba la producción propia de programas y actividades que exceden los contenidos escolares para trasladarlo al espacio de la salud, el deporte y la cultura.

2 Localidad del conurbano bonaerense.

Red de Bachilleratos Populares Comunitarios

Esta Red surge en el año 2010 y es la agrupación minoritaria en cuanto a cantidad de miembros y BP participantes (aproximadamente 10), que son caracterizados como escuelas públicas comunitarias o públicas no estatales. Sus docentes se autodefinen como militantes sociales. En cuanto al vínculo que sostienen con el Estado, argumentan que debe ser mantenido a los únicos fines de garantizar la acreditación de los títulos oficiales y excluyen de esa negociación la reivindicación salarial. Aunque comparten con el primer agrupamiento la centralidad de la noción de autonomía, su contenido remite a la forma colectiva de organización, la modalidad horizontal de toma de decisiones, la elección de educadores y los contenidos pedagógicos por desarrollar. De acuerdo con los registros realizados, esta Red considera que los BP son “un experimento de gestión popular asamblearia en educación”.

Las agrupaciones descritas comparten la modalidad organizativa colectiva, desarrollada en espacios de discusión que se plantean horizontales, como las mesas o las asambleas, de acuerdo con el caso. Estos ámbitos se sostienen como forma de resolución de cuestiones organizativas, en tanto que constituyen espacios horizontales en los que participan docentes y estudiantes orientados por un modelo democratizador de las relaciones escolares. Además, existen otras instancias de debate entre los mismos educadores, tanto locales como interbachilleratos, aunados en la búsqueda de una educación que se aleje de principios meritocráticos (por ser considerados característicos de la educación bancaria o reproductivista). En estas instancias, se cuestionan los criterios de la evaluación tradicional, se formulan programas que incorporan contenidos críticos de la realidad o se proponen

materias cuyo objetivo sea alentar la intervención barrial.³ A esto se suma la problematización de la conmemoración de fechas patrias, las celebraciones de actos escolares con sus protocolos tradicionales, en contraste con la reivindicación de aquellos símbolos significativos para los trabajadores⁴ (conmemoración de fechas particulares como el 1 de Mayo o el 17 de Octubre). Estos contenidos, junto con las diversas instancias de debate y acción, configuran modos de hacer a través de los cuales los docentes buscan incentivar el pensamiento crítico y la participación política de los estudiantes (jóvenes y adultos).

Como se había analizado en un trabajo previo (Córdoba y Rubinstein, 2010), en los BP se sostienen algunos aspectos que muestran similitudes con las escuelas del sistema oficial: principalmente la forma en que se dictan las materias, la organización por años y la burocracia escolar. También los registros de la investigación documentan discusiones entre estudiantes de los primeros años, que reclaman desde sentidos y prácticas incorporadas en sus trayectorias previas. Por ejemplo, cuestionamientos sobre temas definidos por los estudiantes más jóvenes como políticos, reclamos por la realización de los actos escolares y la reivindicación de la utilización de símbolos nacionales (en especial, entre los adultos de mayor edad).

El trabajo de campo permitió diferenciar las variadas estrategias de organización escolar que se desarrollan en los BP y complejizar la modalidad de vinculación que despliegan frente al Estado. Asimismo, la diferenciación que expresan los BP en torno a categorías tales como autonomía, autogestión,

3 Algunos criterios para la evaluación de los alumnos son la presencia en las clases, la participación en ellas y el cumplimiento con los trabajos prácticos, y se hace hincapié en el *recorrido* del estudiante en su *proceso educativo*.

4 En su origen, la mayoría de los BP apuntan a la educación de sujetos jóvenes y adultos *excluidos* del sistema de educación formal; esta población fue configurándose como *trabajadores*.

trabajador de la educación, militante social, entre otras, que permiten reconstruir perspectivas heterogéneas en el interior de los nucleamientos citados y resultan centrales para comprender su dinamismo y divergencias internas.

Los comienzos: Cooperativas de Educadores y Cooperativas de Trabajo

Como se mencionó en la introducción del artículo, frente a la crisis social y política de fines de la década de los noventa se conformaron organizaciones de trabajadores que recuperaron las fábricas que se presentaban en quiebra y donde ellos eran empleados, lo que dio origen a dos movimientos sociales de alta combatividad y capacidad de lucha: el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) y el Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas (MNFR).

En el caso particular del MNER, en el año 2003 se conformó un Área de Educación encargada de llevar adelante experiencias educativas en algunas de las empresas recuperadas que nucleaba el movimiento. Como ejemplo, destacamos el caso de la fábrica de autopartes Saico recuperada por sus trabajadores en diciembre de 2002, cuando se constituyó la Cooperativa de Trabajo 19 de Diciembre, la cual, junto con la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), acordó la apertura de una escuela secundaria para adultos en el predio ocupado por la empresa. Con este objetivo, a fines de 2005 la CEIP convocó a docentes interesados en el proyecto y se realizó un relevamiento en el barrio con el fin de confeccionar un mapa social que demostrara la conformación espacial, cultural y habitacional del barrio, como también de aquellos espacios relacionados con organizaciones políticas y sociales. Cabe destacar que el diseño de estos mapas remite a la noción de “articulación

participante”, donde la meta no es observar o diagnosticar, sino estar conectados. Consideramos que esta instancia fue fundamental para establecer criterios para la construcción y consolidación de una trama o red de organizaciones populares barriales, consecuente con la noción de escuela como organización social (Elisalde, 2008).

Según el testimonio de un trabajador de la empresa Saico, la idea de abrir el Bachillerato tuvo que ver con que:

Teníamos pensado hacer algo para el barrio, compensar lo que el barrio nos estuvo dando cuando nosotros estuvimos en la calle, que fue... alimentos, abrigo, entonces qué mejor que esto que una escuela para todos. (Entrevista de mayo de 2008).

El Bachillerato Popular de Adultos 19 de Diciembre comenzó a funcionar en marzo de 2006 y fue oficializado en noviembre de 2007.⁵ En la actualidad, tiene una modalidad de cursada dividida en tres años y presenta la orientación en Producción de Bienes y Servicios con especialización en Cooperativismo y Gestión de Cooperativas. La población que concurre está conformada por personas que viven en las cercanías, con edades comprendidas entre los diecisiete y los ochenta y cinco años.

En cuanto a la relación entre la escuela y la empresa recuperada, cabe destacar que el BP posee una entrada diferenciada, con espacios exclusivos y otros compartidos con la Cooperativa de Trabajo. Los estudiantes solo circulan por la fábrica en contadas ocasiones y en determinados horarios, ya sea para algunas actividades pedagógicas o para participar de charlas con los trabajadores en el marco de materias como Cooperativismo o Recursos Humanos. Los docentes

5 La oficialización de un BP consiste en el reconocimiento estatal de esta institución escolar.

sostienen una circulación más fluida con los trabajadores de la fábrica que se vincula con la necesidad de dialogar para concretar actividades como marchas, firma de petitorios, acuerdos sobre situaciones diversas. También los trabajadores de la fábrica se acercan al Bachillerato para dialogar sobre cuestiones relacionadas con el uso del espacio, asistencia a congresos o charlas, exposiciones, entre otras.

La concepción de una escuela como organización social implica la consideración del carácter dinámico de sus fronteras con una permanente circulación de ideas y de sujetos. Esta concepción se vincula, a su vez, con nuevas configuraciones de autoridad y de agencia, acompañadas por procesos de apropiación que comprenden no solo el ámbito físico, sino también lo simbólico. Es decir, se propone la conformación de un espacio escolar en un ámbito novedoso: la empresa recuperada (Córdoba y Rubinstein, 2011).

La docencia y los docentes

En el BP 19 de Diciembre, los profesores entrevistados se adscriben en un doble carácter de trabajadores y militantes, que se conjuga en el quehacer cotidiano:

... Concebimos el laburo que hacemos como un laburo militante, con un proyecto centrado en lo educativo, pero que por su propia naturaleza supera lo educativo e implica distintas instancias de la lucha política. (Testimonio de una docente en una reunión de la CEIP, junio de 2010).

Por ejemplo, en cada reunión de la Cooperativa de Educadores se reitera la necesidad del *compromiso militante*⁶ de los docentes como también una mayor participación y compromiso en los diferentes espacios colectivos (reuniones docentes, marchas, apoyo a otros movimientos sociales, acciones políticas de reivindicación del Bachillerato, entre otras). Este compromiso se transforma en demandas o exigencias en el momento de la incorporación de nuevos docentes al equipo, según se desprende del siguiente testimonio de un profesor de BP:

Lo menos que tenemos que hacer es ir a las reuniones de áreas, reuniones de profesores, reuniones de la Cooperativa y participar en las acciones colectivas que hagamos. (Entrevista realizada en junio de 2010).

Los sentidos construidos en torno a ser docente de un BP se vinculan con el esfuerzo y el compromiso con *el proyecto*. Esta concepción implica llevar a cabo una tarea educativa que excede al espacio áulico y apunta al sostenimiento de un proyecto político que va *más allá* de la escuela. Acorde con estas concepciones, los docentes consideran que las reuniones de área, el trabajo en equipos pedagógicos y la elaboración de los programas de estudio permiten la circulación de la información, de la crítica, de la opinión, de la producción colectiva y la participación en la toma de decisiones; no obstante, existe una heterogeneidad de perspectivas respecto a dichos lineamientos generales relativos a la legitimidad y validez de las formas de involucrarse en *el proyecto* al punto de cuestionar a veces ciertas exigencias:

6 En este artículo se emplea la *letra cursiva* para reconocer la jerga local.

Cada uno da hasta lo que puede, defendiendo el derecho de sumar a este proyecto hasta donde le dé a cada uno, todo suma. (Testimonio de un docente en asamblea de profesores, junio de 2010).

De igual modo se plantean una intersección entre el sentido de ser *trabajador* (clase con la que se identifican), ser *profesor* (frente a los estudiantes) y ser *educadores populares* frente a los docentes del sistema. Son *militantes* por su actitud cotidiana, tal como lo expresa un profesor de BP en el siguiente testimonio:

En todo momento lo estás haciendo, trabajar y militar, en la clase desde cómo se abordan los temas, desde cómo se posiciona el docente, desde cómo se construye el conocimiento, cómo se trabajan los miedos, hasta el trabajo más político organizativo de articulación con el barrio, trabajo acá en la coordinación que se asemejaría más a lo que uno dice que es un trabajo militante, pero el trabajo en el aula también es un trabajo militante. (Entrevista realizada en diciembre de 2009)

Ser estudiante de educación popular

Durante el trabajo de campo también se llevaron a cabo entrevistas con estudiantes, siguiendo el interés por indagar las construcciones de sentido vinculadas con la elección del BP para continuar/comenzar los estudios secundarios. Asimismo, a través de las entrevistas con docentes se problematizaron sus concepciones acerca de los estudiantes que concurren a un BP.

En los testimonios de docentes, los estudiantes se vinculan

a situaciones de desposesión, carencias y fracasos escolares previos. A partir de esta caracterización, se construye un sujeto-estudiante como *migrante-discontinuo-diverso*, definido por su trayectoria escolar: el paso por varias instituciones escolares en las que no encontraron respuestas a sus problemáticas y la suposición de las frustraciones que sobrellevan por no cumplir lo esperable socialmente, la finalización de los estudios secundarios en los tiempos estipulados. El testimonio de una docente se centra en comprender estas caracterizaciones como parte de un proceso de cambio que se iniciaría junto con la incorporación como estudiante de un BP:

Al principio, costaba que se expresaran con sus ideas, que pudieran apropiarse del habla o de la instancia de la clase [...], de plantear sus posiciones en una asamblea o de marchar junto a sus compañeros. (Profesora de BP, entrevista realizada en diciembre de 2009).

En los testimonios de los estudiantes se destacan los sentidos construidos en torno a los procesos vinculados con la continuidad de los estudios: la valoración otorgada al conocimiento, la incomodidad por no haber terminado antes los estudios, la necesidad de presentarse como un ejemplo frente a los familiares, entre otros.

Vengo a la escuela para no ser un ignorante. Es mejor saber muchas cosas. (Alumno de veinte años, mayo de 2008).

Voy a saber para ayudar a mis hijos, para no hacerles pasar vergüenza a mis hijos, para no pasar por un cuadrado y terminar y llegar. (Alumna de treinta y cinco años, mayo de 2008)

Para mí es una materia pendiente. En mis tiempos, no era corriente estudiar una secundaria. Pero siempre tuve ganas de hacerlo. Así que se me presentó esta oportunidad y bueno, hay que aprovecharla [...] ¿para qué me va a servir?, [...] para aprender, y como un ejemplo para mis nietos que son adolescentes. (Alumna de ochenta años, mayo de 2008).

Yo porque es una cosa que quería hacer porque mis hijos están grandes, los ayudé a ellos, y dije “pero, caramba, si pude ayudarlos a ellos, quiero también poder yo terminar el secundario”. (Alumna de cuarenta y dos años, mayo de 2008).

Los docentes postulan como tarea propia de su actividad la construcción de:

Una escuela como organización social donde la realidad se conforma entre estudiantes y docentes, donde los estudiantes se apropian de los contenidos y los saberes hegemónicos [...] construyen con los otros [...] se apropian de la escuela como espacio social. (Profesor, entrevista de noviembre de 2009)

En estos espacios escolares los estudiantes son considerados como sujetos con competencias, sujetos políticos, sujetos de discurso, con capacidades para apropiarse de los objetos materiales, sociales y simbólicos. Es decir, sujetos críticos con capacidad de transformación de la realidad, que puedan explicitar sus ideas, estimular el debate y la participación. Se busca la democratización de los ámbitos escolares reclamando el lugar de pares entre docentes y estudiantes. Estos aspectos se ponen en juego en las asambleas periódicas, en los debates y discusiones sobre problemáticas

ligadas a las empresas recuperadas y los movimientos sociales, en la organización de marchas para reclamos vinculados con sueldos, subsidios, oficializaciones, becas para estudiantes, entre otros.

Particularmente, la CEIP propone la conformación de un nuevo modelo escolar, que permitiría revertir las condiciones de destitución social vividas y apropiarse de nuevos espacios, enfoques y relaciones. Es así que la organización pone en práctica dispositivos pedagógicos seleccionados por su capacidad de “transformar la experiencia que tienen los sujetos de sí mismos”, que resaltan sus potencialidades en lugar de pararse en sus carencias y valorizan sus posibilidades de agencia y autonomía por sobre las circunstancias y el contexto estructural emergente.

Las relaciones que se tratan de establecer entre docentes y alumnos se construyen sobre la idea de:

Establecer una relación entre educador y educando, docente y organización escolar que tenga como sentido transferir poder educativo cultural hacia los sujetos tradicionalmente excluidos y oprimidos, ampliando el espacio de participación, haciendo transparentes los mecanismos de gestión, desburocratizando la toma de decisiones.⁷

Esta concepción se pone en juego en las distintas instancias de discusión en las cuales se hace hincapié en la circulación de la palabra, en la apropiación de espacios para el debate y la construcción colectiva.

La participación y organización particular de los estudiantes se evidencia en distintas instancias fomentadas por los BP, como la conformación de centros de estudiantes,

7 Extracto de un documento de la CEIP de circulación interna.

algunos de los cuales establecieron vínculos con otras organizaciones estudiantiles de distintas escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. En este aspecto se manifiesta cierta dualidad en su adscripción como estudiantes: por un lado, se sienten parte del movimiento estudiantil, al que respetan y aprecian; y, por otro, manifiestan su identificación como estudiantes de BP, con características propias. Así lo expresaban alumnos de tercer año:

Nosotros somos estudiantes de educación popular, nos formamos en la lucha, el compromiso, salimos a la calle por nuestros derechos. (Alumno de veintidós años, entrevista realizada en octubre de 2007)⁸

Funcionamiento y toma de decisiones

En los BP gestionados por la CEIP existen distintos tipos de mecanismos y niveles en cuanto a la toma de decisiones. En lo político estructural, las decisiones se discuten en los Plenarios de la CEIP, en los que participan profesores y estudiantes de los distintos BP que son gestionados por dicha cooperativa. Allí se debaten temas relacionados con las negociaciones con el Estado, la articulación de los BP con la organización social en la cual desarrollan su actividad, o la articulación de la CEIP con otras organizaciones sociales que gestionan otros Bachilleratos.

En cuanto al nivel organizativo de cada BP, el funcionamiento cotidiano es responsabilidad del llamado Equipo

8 En función de reafirmar esta adscripción, es interesante recordar la consigna que se coreaba en una marcha organizada por los BP en reclamo por demandas específicas: "Ni privado, ni estatal, somos estudiantes de la lucha popular".

de Coordinación, que tiene como tarea la organización político-administrativa (armado y presentación de legajos/actas/planillas/registros ante la Secretaría de Inspección), la organización de horarios y actividades, la solución de conflictos entre los estudiantes y sugerencias pedagógicas a los docentes, entre otras.

Por otro lado, mensualmente se realizan reuniones de profesores en las que se discuten cuestiones vinculadas con lo político (articulación con otras organizaciones del barrio) y lo pedagógico. También se organizan reuniones de área en las que se tratan temas relacionados con las diferentes disciplinas agrupadas en Sociales, Naturales, Matemática, Lengua. En estas reuniones se articulan los contenidos correspondientes a los tres años de cursada y se plantean posibles formas de implementación.

Otro espacio de reunión son las asambleas: pueden ser convocadas tanto por profesores como por estudiantes, y allí se discuten temas que tienen que ver con la limpieza y mantenimiento del espacio, las formas de organización para participar en marchas, la confección de un *plan de lucha* por becas o salarios, la preparación de festivales para juntar fondos, el armado del Proyecto Pedagógico.

Siguiendo a Rosanvallon (2005), para quien lo político se constituye a partir de un marco y un proceso y que ambos configuran el orden simbólico de lo político, podemos afirmar que, en los diferentes niveles de participación, lo político está constituido por la construcción de discursos en el interior del espacio educativo, el desarrollo de acciones de carácter organizativo, la elaboración de reglas (implícitas o explícitas), la toma de decisiones administrativas y pedagógicas, entre otras. Estas modalidades de existencia y acciones colectivas se entrelazan para configurar el orden simbólico que instituye lo político tanto en lo estructural como en lo organizativo del BP.

Batalla educativa: organización política y educación popular

En este apartado analizaremos la construcción de estrategias de autogestión desplegadas en un BP considerando la historia y funcionamiento de la Coordinadora Batalla Educativa,⁹ que se conformó como parte de un proceso ligado al desarrollo de una organización sindical en el año 2006, cuando abrió su delegación en la localidad de Morón. Allí se estableció un centro cultural donde luego se fundó el primer Bachillerato. Un año más tarde, la cooperativa se expandió a más de doce distritos.

Siguiendo los lineamientos de esta organización, sus miembros militantes realizan una lectura social de clases vinculada al marxismo y al movimiento peronista y reivindican ideales populares, nacionalistas y latinoamericanistas.¹⁰ Elementos tales como la legitimación de la acción sindical, la valoración del mundo del trabajo y la afirmación de sectores obreros como fuerza social aparecen en programas, clases y seminarios de formación. Quienes participan de las escuelas de la cooperativa se identifican como *compañeros trabajadores/laburantes*, por lo que recuperan una identidad de clase asociada al movimiento obrero. Aquí la definición de *popular* se vincula a la noción de *pueblo trabajador*, en oposición a otros grupos sociales referidos en términos de clase dominante (Svampa, 2010).

Tatiana, una docente militante de muchos años en el barrio, explica:

9 De ella participan referentes gremiales, militantes de diferentes organizaciones políticas peronistas, docentes de todos los Bachilleratos, referentes barriales.

10 Una perspectiva vinculada a los fundamentos políticos de Juan Domingo Perón y los pedagogos de José Carlos Mariátegui, Paulo Freire, entre otros.

Después de mucho tiempo de trabajo en el barrio y de militar, trabajar políticamente, no partidariamente, sino haciendo acciones que tenían que ver con intentar siempre estar un poco mejor, nos dimos cuenta de que en realidad en el mundo hay dos clases, la clase de los laburantes y la de los dueños de los medios de producción, digamos está dividido en eso... y entonces eso nos da bueno... todos somos trabajadores, por eso siempre nos plantamos desde ahí y qué tenemos planteado como trabajadores, ¿no? (Testimonio durante una jornada de construcción del edificio del Bachillerato, junio de 2012)

Aquí la denominación *compañero/a* supone, entonces, la igualdad de condiciones de vida, más allá del rol que se ocupa en el aula o en la organización. Al igual que la visión de la educación es una construcción colectiva y constante, que se nutre de la práctica y la reflexión, liderada por los *trabajadores* y en respuesta a sus intereses. La educación aparece como uno de los muchos frentes o ámbitos desde los cuales quienes participan del Bachillerato entablan una lucha en contra de estructuras sociales vigentes que reproducen la desigualdad y marginación social.

Atravesados por una herencia freireana, se oponen a la visión bancaria de la educación, o a la transmisión de saberes que realiza la escuela oficial, la cual es firmemente criticada por no transmitir contenidos que promuevan y defiendan los intereses del sector. En cambio, se proponen entablar una “batalla educativa para la liberación”, que integre la conciencia de clase y la defensa de los intereses de los *trabajadores* a sus programas. En este punto, coincidimos con Elisalde (2008), quien al analizar los BP observa que en estas experiencias la educación es entendida como una herramienta teórica y práctica para la comprensión, la lucha y

la transformación de las condiciones de vida y la solución de problemas actuales.

A partir de lo desarrollado con anterioridad, se ha observado que la relación con el Estado cobra un sentido particular. Si bien se reclama que se garanticen los servicios públicos, se entiende que el gobierno se encuentra colapsado o que responde a intereses de la clase antagonica o del *enemigo*. Es por eso que no existe un reclamo actual de garantías públicas de educación (a diferencia de lo que ocurre en otros nucleamientos), sino que se pretende organizar espacios públicos alternativos y autogestionados con reconocimiento oficial, que impartan educación pensada “desde los trabajadores, para los trabajadores”, en atención a sus necesidades específicas y desde su propia ideología de clase.

Contenidos, experiencia y formación

Entre los años 2012 y 2017 realizamos trabajo de campo en una de las escuelas gestionadas por la Coordinadora Batalla Educativa. Esta fue creada por una organización de productores locales junto con militantes sindicales y docentes de otros Bachilleratos en el año 2008. En las escuelas de esta Coordinadora, las clases están divididas en áreas disciplinares. Las áreas de Ciencias Sociales, Comunicación y Exactas apuntan a reivindicar la identidad de los estudiantes como trabajadores mediante la recuperación de la historia personal de cada uno y la inclusión en un plan mayor que apunta a la reinterpretación y reconstrucción histórica desde la visión de este sector social. Durante un seminario, un estudiante señaló lo siguiente:

Como que hay una historia oficial, del poder de turno, según el poder de turno con los poderes de turno también hay una historia. Y hay una historia que es

la que está contenida en el pueblo, el que ha tenido la vivencia. (Reflexión durante un Seminario de Fuerzas Sociales, marzo de 2016)

Los programas son debatidos por los docentes de diferentes Bachilleratos de la Coordinadora en encuentros específicos realizados con determinada periodicidad. Estas reuniones son consideradas espacios de discusión colectiva al igual que de formación, ya que en ellas se ponen en común las experiencias y se planifican las próximas clases. De igual manera se realizan reuniones y seminarios de docentes por área temática y entre áreas.

Los seminarios, talleres y reuniones de formación brindan una visión común que permite a los que se suman unificar criterios, es decir, comprender el propósito político de la organización y el lugar de importancia que se le asigna a la educación. En ellas se realizan, por un lado, lecturas de textos que responden al análisis y la conformación del capitalismo y de las “fuerzas sociales” tanto en el nivel mundial como en la Argentina, mientras que en los primeros se desarrollan discusiones pedagógicas, y en ese caso las lecturas giran en torno a diversos pedagogos y políticos que hacen referencia a educación popular (como Freire, Mariátegui, etc.) o a los contenidos específicos del área. De igual forma, se transmiten los lineamientos político-pedagógicos y el modo en que estos se llevan a la práctica, contenidos que luego serán considerados en el armado de los programas.

Los programas son elaborados por los mismos integrantes de la organización, presentan revisiones históricas que buscan reforzar el lugar del movimiento obrero, sus reclamos y derechos conquistados, el énfasis puesto en las figuras de Perón y Eva como líderes de los trabajadores y como representantes de masas.

Por otro lado, en el desarrollo de cada materia se organizan diferentes actividades que contribuyen a la acción territorial, la autogestión y la cooperación. Como explica Marcelo, docente y militante:

Esto es un bachillerato popular y como hacemos educación popular no es solamente estudiar por un título. La idea es que se realicen tareas que tengan relación con el barrio. (Entrevista realizada en marzo de 2015).

Las clases no solo se llevan a cabo en las aulas, también se proponen actividades con otros Bachilleratos en clases conjuntas, peñas, o festivales que se desarrollan fuera del horario escolar. Estas estrategias invitan a los estudiantes y docentes a participar de forma activa en decisiones que se vinculan con la organización territorial. Durante esas actividades los miembros de la escuela o de la Coordinadora dialogan con los vecinos del barrio en pos de promover los propósitos del Bachillerato. Si ya se los conoce y se los ha visitado previamente,¹¹ se discuten temas de actualidad política y se los convoca a participar en diferentes instancias (tareas barriales, educativas, peñas, etc.). Así, se crean y afianzan vínculos y alianzas, mientras que se identifican y clasifican posibles futuros estudiantes y docentes como *fuerza barrial disponible*, es decir, potenciales integrantes del Bachillerato o de la organización. En términos de un docente que es parte de la asociación vecinal que dio origen al Bachillerato: “¡Así se construye, compañera!”.

Volviendo a los contenidos, cabe destacar que se encuentran desarrollados en programas creados por miembros de la organización que han ido sistematizando los puntos

11 Las *visitas* son planificadas de acuerdo con una clasificación que se hace del perfil de los vecinos (quiénes pueden participar y en qué actividades).

centrales de las experiencias de los Bachilleratos. Cada uno de los programas no solo detalla los contenidos, sino también las actividades que van a realizarse en cada clase junto con los objetivos que se deben alcanzar. Estos programas se encuentran en constante reformulación a partir de la aplicación de cada año y el cambio en la composición de los estudiantes.¹² Los seminarios, talleres y reuniones de formación brindan una visión común que permite discutir y unificar criterios, es decir, comprender el propósito político de la organización y el lugar e importancia que se le asigna a la educación. En ellas se realizan lecturas de textos que responden al análisis y la conformación del capitalismo y de las “fuerzas sociales” tanto en la Argentina como en el nivel mundial, mientras que en otros se discute sobre cuestiones pedagógicas. Tal como observa Rockwell (2011) en su análisis sobre procesos educativos en la escuela, en el Bachillerato las actividades buscan traspasar el aula para incluir otras instituciones y espacios sociales, de manera que se enriquecen en la interacción entre la experiencia y la reflexión permanente.

Docentes y estudiantes

En la escuela donde se realizó el trabajo de campo, gestionada por la Coordinadora Batalla Educativa, quienes desempeñan la tarea docente son denominados *educadores*, conforman un grupo de personas de entre veinte y cuarenta y cinco años, heterogéneo en cuanto a los propósitos de participación en el BP. En su mayoría son vecinos del barrio que se fueron incorporando gracias a convocatorias, *relevamientos* (censos locales) y *visitas* que se desarrollaron en las

12 Cada año en que se hizo trabajo de campo en el Bachillerato, el grupo de estudiantes se fue modificando principalmente en edad. Entre los años 2011 y 2017 se identificó un aumento en la inscripción de jóvenes de entre diecisiete y veinticinco años.

cuadras cercanas a la escuela. Un subgrupo está constituido por egresados del mismo Bachillerato y/o estudiantes de profesorado locales que se sumaron con la idea de realizar una experiencia pedagógica. De los ya mencionados, algunos se encontraban con anterioridad participando en agrupaciones políticas locales, asociaciones vecinales o en las actividades del sindicato y se incorporaron interesados en actividades que van más allá de la mera propuesta educativa. Un segundo subgrupo lo integran aquellos con más antigüedad en la Coordinadora, quienes, además de enseñar, participan militando en la organización y son los responsables de la coordinación de las acciones que se llevan a cabo en el territorio (el Bachillerato en sí, las visitas a los vecinos, peñas, encuentros, otros). Ellos son los que impulsan y en algunos casos asignan actividades, definidas como tareas, e incentivan la participación del resto.

Para ser educador en esta Coordinadora, no es requisito excluyente tener título de un profesorado oficial. En la escuela donde se desarrolló el trabajo de campo, pocos docentes han finalizado la carrera de profesor o poseen estudios afines; incluso algunos de ellos comenzaron sus estudios docentes luego de incorporarse al Bachillerato. Hemos registrado que la formación se realiza por medio de la misma práctica, acompañada por diferentes instancias de estudio y creación colectiva, como seminarios elaborados por los mismos integrantes de la organización, el trabajo en parejas pedagógicas y la participación en actividades en el territorio, como los relevamientos y las *visitas* antes mencionadas.

Además de las clases, se realizan reuniones en las que aquellos pertenecientes al grupo de la coordinación política se encuentran a discutir temas organizativos del Bachillerato, a realizar análisis sobre actualidad política nacional e internacional, entre otros temas. Este grupo también organiza las *tareas de revisita* a los vecinos del barrio, junto con otros

docentes a quienes les interesa participar de estas actividades. Las *visitas* y *revisitas* son encuentros semanales organizados para sostener un diálogo político con estudiantes que han dejado de presentarse, otras personas que no han terminado sus estudios secundarios y manifestaron en los relevamientos querer hacerlo, etc. En palabras de una profesora:

El “bachi” es como una pata, como el momento práctico o la herramienta para la discusión política, entonces, siempre va teniendo diferentes momentos. Está el bachillerato y después tenemos, los martes, por ejemplo, una mesa regional, donde nos sentamos a discutir concepciones más de política las cabezas de los once bachilleratos de la zona oeste, y después está la instancia de los sábados donde ahí estamos todos. Y después de esa mesa salen un montón. Está el eje de cultura o, por ejemplo, hoy se iba a juntar el frente pedagógico. (Testimonio durante el Seminario de Fuerzas Sociales, marzo de 2016).

Los docentes que se constituyen como referentes políticos dialogan con otros que no participan de espacios de coordinación y hacen lo que denominan un *seguimiento*, es decir, un acompañamiento de su desenvolvimiento en las diversas actividades. También entablan relaciones con los representantes de otras organizaciones barriales o frentes políticos. Por otro lado, este grupo de coordinadores son los que se encuentran inscritos en los registros oficiales e interactúan con inspectores y representantes estatales. Finalmente, son los que arman reuniones y, de acuerdo con su conocimiento, experiencia y participación en la organización, aparecen al frente de los cursos.

Con relación a los grupos de estudiantes, la investigación etnográfica ha identificado una diversidad de apropiaciones

y resistencias frente a la propuesta pedagógica de este BP que varía según el rango etario y sus experiencias previas de participación política. En los estudiantes mayores de treinta años puede presentarse un alto nivel de discusión, al igual que en aquellos que han participado con anterioridad en diversas asociaciones o partidos. Entre los más jóvenes, en particular, de dieciséis a veinticinco años, se observan resistencias respecto a los contenidos de las asignaturas, los debates políticos coyunturales y las actividades que exceden el espacio del aula. Además, suelen ser los que se ausentan con mayor frecuencia o tienden a desvincularse de la escuela. Es por eso que se insiste en la participación de los seminarios, se los invita a los relevamientos y las *visitas* y se les asignan *tareas* por curso, como la organización del pago de la cooperadora, la limpieza del espacio, jornadas especiales para la recaudación de fondos. El debate en relación con los contenidos de las materias y el diálogo sobre el resto de las actividades introduce a los estudiantes en las diversas actividades que se realizan por fuera del Bachillerato.

Así, docentes y estudiantes intervienen en diversos momentos y lugares de reflexión/discusión, al igual que realizan actividades territoriales, cuya experiencia se plasma en programas, seminarios y reuniones formativas generales comunes a todos los Bachilleratos de la Coordinadora. En esta propuesta político-educativa la experiencia se une a los saberes aprendidos en los seminarios y talleres, y se convierte en una práctica formativa que será nuevamente integrada, por medio de las diferentes instancias de discusión colectiva, a los espacios de formación. En términos de Mercado y Rockwell (1988), se puede hablar de saberes integrados a la práctica, es decir, una acumulación histórica que se incorpora a la experiencia matizada por los sujetos y las escuelas en que se enmarca la práctica docente cotidiana.

A modo de cierre: autogestión, demandas y espacio público

Desde sus orígenes, quienes participan de los BP debieron plantear instancias de negociación y vinculación con diferentes agentes y entidades estatales por el reconocimiento de estos espacios educativos, por la oficialización de títulos y, en algunos casos, por los sueldos docentes.

Las diferentes organizaciones caracterizan la relación con el Estado en términos de *interpelación*, por considerarlo “reproductor de prácticas ligadas a las estructuras sociales vigentes”, es decir, de un pensamiento hegemónico que responde a los intereses de la clase dominante, por ser excluyente y expulsivo de ciertos sectores de la población. Desde esta perspectiva, el Estado se encontraría desplazado de su función defensora de los intereses colectivos y de garante de situaciones de equidad y justicia para convertirse en reproductor de la lógica del capital. Así, se desarrollan diversas estrategias en la relación, negociación y disputa que dan lugar a la aparición de los nucleamientos ya mencionados al comienzo de este artículo.

Como parte de estos cuestionamientos, quienes participan activamente en los BP toman decisiones que afirman su propia identidad como docentes/estudiantes integrantes de estos. Desde el punto de vista académico, los BP arman sus propios currículos, además de elegir a los profesores de acuerdo con su involucramiento en el proyecto en general.

Por otro lado, su postura frente al Estado —que en parte se contrapone al Estatuto del Docente¹³ y que disputa la legitimidad de nuevos espacios para la construcción de conocimientos— ha suscitado reacciones de organismos estatales y

13 El texto completo se puede consultar en https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/2%20copia_de_estatuto_del_docente.pdf.

de diferentes organizaciones gremiales docentes que bregan por la escuela pública. Incluso, desde el Estado, han planteado la incorporación de estas escuelas en áreas de educación privada. Por su parte, por ejemplo, la CEIP define a los BP como escuelas públicas con el argumento de que el Estado no es su único exponente y que lo público no se agota en lo estatal. Este concepto pone en tensión el andamiaje en el que tuvo origen el sistema educativo y en el que se sostiene la idea de las relaciones sociedad civil/Estado.

Desde los orígenes de los BP se ha establecido una disputa por el bien educativo entre el Estado y las organizaciones que llevan adelante proyectos educativos autogestionados, polémica que se traduce en estrategias de visibilización de demandas (marchas, clases públicas, cortes de calles). Algunos ejemplos de estas actividades son manifestaciones para solicitar la oficialización y reconocimiento de nuevos Bachilleratos (ferias, obras de teatro y fiestas populares realizadas en plazas y calles). En todos los casos se explicitan y se ponen en debate los ejes de los reclamos en asambleas con los estudiantes, quienes a su vez se organizan y acompañan con acciones locales. En el marco de un BP, cada una de estas actividades es considerada un *espacio pedagógico* válido, ya que la intención primordial es aportar a la conformación de sujetos políticos.

Quienes forman parte de los BP llevan a cabo acciones por medio de las cuales apuntan a vincular el trabajo territorial —en el que se van constituyendo tramas de relaciones— con tareas de formación académica que promueven prácticas participativas y de apropiación del espacio público. A través de estas acciones la escuela se traslada de un espacio público institucional a otro abierto, en una acción colectiva cargada de sentido.

Referencias bibliográficas

- Ampudia, M. (2008). El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia. Elsalde, R. y Ampudia, M. (comps.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros.
- Arnoten, L. y Córdoba, M. (2013). Batalla educativa, la educación en manos de los trabajadores. Un análisis sobre experiencias pedagógicas alternativas al sistema educativo formal. Actas de VII Jornadas de Investigación en Antropología Social, ICA-SEANSO, FFyL, UBA.
- Brusilovsky, S. y, Cabrera, M. E. (2014). Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar. *Polifonías Revista de Educación*, año III, núm. 5, pp. 42-73.
- Córdoba, M. (2010). *Bachilleratos populares y empresas recuperadas: reflexiones acerca de su construcción discursiva [CD]*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Córdoba, M. y Rubinstein, M. (2010). Ni privado ni estatal, bachillerato popular... Reflexiones sobre experiencias alternativas al sistema educativo oficial. II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios en Disputa. Universidad Nacional de Córdoba.
- Córdoba, M. y Rubinstein, M. (2011). Educación popular. Escuelas desde y como organizaciones sociales. Actas del X Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Elsalde, R. (2008). Proceso histórico: Antecedentes e influencias. Elsalde, R. y Ampudia, M. (comps.). (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros.
- Elsalde, R. y Ampudia, M. (comps.). (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros.
- Gentili, P. y Sverdlick, I. (comps.). (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Lago Millán, J. (2013). Las Organizaciones y el Estado: entre el reconocimiento y la autogestión. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988) La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la Escuela*, núm. 4, pp. 65-78.
- Rockwell, E. (2011 [2009]). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rosanvallon, P. (2005). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Svampa, M. (2010). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus.

Parte V
La participación de niños y jóvenes
en el debate legislativo

Capítulo 10

Institución escolar y participación de la primera edad de la vida en el debate legislativo

(en la Argentina contemporánea¹)

Silvana Campanini

Introducción

Desde comienzos del nuevo siglo, la dinámica social argentina se ha caracterizado por la alta participación y la demanda social, al calor de las cuales ha sido posible reconocer la emergencia de nuevos sujetos sociales en el espacio público. Entre estos, se hizo manifiesta la presencia de niños y jóvenes que conforman colectivos específicos o como acompañantes de diferentes tramas de movilización social. Aunque dicha participación fue y es perceptible públicamente —dado que es tema de debate colectivo y de registro en los medios de comunicación—, su reconocimiento analítico e institucional no fue concomitante. Antes bien, exigió el esfuerzo de una década de acciones puntuales y debates para conmover las arraigadas categorías jurídicas y sociales que han definido a la primera edad de la vida como una

1 Este artículo es una versión revisada del publicado previamente en *Cuadernos de Antropología Social* núm. 47, pp. 143-156.

etapa de minoridad política; a sus sujetos como *ciudadanos no en pleno derecho* (en la enunciación de Adorno [1965]) y a la escuela como el lugar de protección y resguardo (o de “encierro”, según la conceptualización de Ariès [1987]). Las acciones desplegadas por los jóvenes que excedían estas firmes definiciones y contextos prefigurados resultaron problemáticas en cuanto a su calificación y evaluación social y tendieron a ser invisibilizadas, o bien, impugnadas.

Un hito en el reconocimiento de derechos alcanzó a los colectivos juveniles en 2012, cuando el partido gobernante (el Frente para la Victoria —FpV—) incorporó en la agenda del Congreso de la Nación los proyectos para ampliar el derecho al voto a partir de los dieciséis años,² como también el derecho gremial a constituir centros de estudiantes en todos los establecimientos de educación secundaria del país.³ Ambas propuestas explicitaban un reconocimiento a las responsabilidades que pueden asumir estos colectivos, que procura estimular su participación tanto en la vida pública (por medio del voto) como en las instituciones donde transcurre gran parte de su vida activa. La sanción de la *Ley del voto joven*, como la divulgaron los medios de comunicación, implicó asimismo una ampliación potencial de la nómina de votantes,⁴ al reformular las barreras de inclusión a la participación política a partir de los dieciséis años.

La apuesta para redefinir la naturaleza de los sujetos que están habilitados para actuar en forma legítima sobre el

2 Proyecto modificatorio de la Ley de Ciudadanía Argentina que habilita el voto optativo a partir de los dieciséis años, aprobado como Ley 26774.

3 Ley 28877 de Creación y Funcionamiento de los Centros de Estudiantes, aprobada en 2013.

4 Este aspecto instrumental del proyecto fue reprochado en forma reiterada a sus redactores, pero aprovechado por los partidos políticos que se presentaron en la contienda electoral subsiguiente, en 2013. Por ejemplo, el PRO, opositor a la propuesta legislativa, aprovechó la sanción de la ley para invitar a través de afiches callejeros a los jóvenes a involucrarse en sus propuestas partidarias.

bien común manifiesta en sendos proyectos se realizó en un contexto sociopolítico particularmente confrontativo, dado que el protagonismo político de los jóvenes era resistido por las posiciones conservadoras, con diversas medidas restrictivas. El partido PRO (Propuesta Republicana) —de signo neoliberal—, a cargo del Poder Ejecutivo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, abrió una línea gratuita para denuncias anónimas de protagonismo político en las escuelas y se proponía debatir en la Legislatura porteña un proyecto que penalizaba la participación de niños y jóvenes en acciones en el espacio público.⁵

El debate legislativo que analizamos resultó expresión de aquel conflicto político y permitió que emergieran de manera pública las concepciones naturalizadas que el mundo adulto reserva a estos sujetos. El carácter natural o arbitrario del límite de edad para gozar de los derechos políticos, la disponibilidad de capacidades para reivindicar intereses, la tensión entre autonomía o dependencia de estos sujetos, junto con la naturaleza coactiva o voluntaria del ejercicio de los derechos, entre otros, fueron tópicos sometidos a discusión, lo cual delineó un abanico heterogéneo de concepciones acerca de la relación entre la primera edad de la vida (la minoridad en sentido amplio) y el campo político.⁶

Como parte de un trabajo analítico más amplio, focalizamos aquí en el lugar que la discusión legislativa reservó a la

5 El diputado nacional por el PRO Juan Obligio presentó el 19 de octubre de 2012 en la Legislatura el proyecto de ley titulado "Prohibición de la concurrencia de menores de dieciséis años a protestas sociales". Por su parte, los títulos de los medios de comunicación que reproducían la visión del Ejecutivo capitalino son ilustrativos: "Temen un uso político en las escuelas" (*La Nación*, 10 de febrero de 2012); "El gobierno quiere que cada escuela sea un comité político, dijo el ministro de Educación porteño" (*TN*, 25 de octubre de 2013), entre otros.

6 En ponencias precedentes hemos analizado tales tópicos como parte de las producciones del Proyecto UBACyT "Disputas políticas sobre la Infancia y la Adolescencia. Procesos sociales cotidianos y lucha por la hegemonía en la Argentina contemporánea", bajo dirección de la Dra. Graciela Batallán.

escuela y al derecho a la educación, constituidos en argumentos centrales a la hora de dirimir el acceso al voto y a la participación estudiantil, y exponemos el heterogéneo abanico de expectativas depositadas en la institución. Como resultado de esta investigación, desplegamos la hipótesis según la cual en el debate político argentino contemporáneo —tal cual se expresa por medio de los representantes parlamentarios— la escuela es *necesaria* para la ciudadanía (pues no se concibe la posibilidad de otorgar el derecho al voto a los jóvenes estudiantes sin que previamente se refuercen las acciones pedagógicas) y al mismo tiempo *imposible*: a pesar de las múltiples experiencias para incentivar el interés democrático juvenil desarrolladas por las instituciones estatales, la discusión parlamentaria remite una y otra vez a un déficit escolar inherente a la escuela “tradicional”, en tanto imagen cosificada e imperturbable a los cambios del presente.

Al mismo tiempo, la contradicción entre estas deudas para garantizar la ciudadanía juvenil y las acciones inherentemente políticas que llevan adelante los jóvenes ilustra las dificultades que aún subsisten para pensar dicha institución como un espacio democrático coproducido por adultos y jóvenes. Este aspecto emerge al mismo tiempo como central y polémico, dado que el derecho de los miembros de la primera edad de la vida a la participación en “su lugar” —es decir, la escuela, como comunidad pública a la que pertenecen—, resulta invisibilizado en forma sistemática, y la institución, conducida a fomentar el protagonismo para *otro lugar y otro momento*.

Los debates parlamentarios como fuentes para la investigación sobre el protagonismo juvenil

El proyecto que condujo a la sanción de la Ley 26774

llegó al recinto legislativo para su consideración con un dictamen por mayoría y seis por minorías (dato que ilustra la dificultad de consensuar posiciones frente al proyecto entre los diferentes bloques políticos), precedido por rondas de consultas con especialistas, ministros y académicos, y por actividades de sensibilización con estudiantes secundarios en diversas localidades del país. En las sesiones argumentaron 191 representantes;⁷ los resultados de la votación en ambos recintos fueron contundentes: 187 por la afirmativa.⁸ Al establecer en su Art. 1.º que “los argentinos que hubiesen cumplido la edad de dieciséis (16) años gozan de todos los derechos políticos conforme a la Constitución y a las leyes de la República”, modificó la Ley de Ciudadanía Argentina (Ley 324) y, consecuentemente, la arquitectura normativo-institucional que organiza el campo de los derechos políticos.

La votación concluyente a favor del proyecto podría sugerir la irrelevancia de prestar una detenida atención al debate parlamentario del que fue fruto. En efecto, en los argumentos expuestos por los legisladores no se encuentran los elementos explicativos de su decisión final, la que debe hallarse en el valor instrumental que representaba el proyecto al ampliar la masa de votantes.

Como toda acción social, la acción política está constituida en forma intrínseca por las palabras: debe explicitar de manera pública para convencer. En tal sentido, el discurso parlamentario es consustancial al hecho político de la aprobación de la ley que, para concretarse, requiere tanto de negociaciones previas como de fundamentos escritos en los proyectos y los dictámenes, entre otros intercambios.

7 Por la Cámara de Senadores, 57 representantes, en tanto hicieron uso de la palabra 134 en la Cámara de Diputados, a su turno.

8 Senadores dio media sanción al proyecto con cincuenta y dos votos afirmativos, tres votos negativos y dos abstenciones; Diputados completó su aprobación con ciento treinta y un votos positivos, dos negativos y una abstención.

En la instancia final del debate legislativo se plasma, además, la capacidad retórica de cada legislador para dar densidad a la posición que sustenta su bloque. En otras palabras, la acción política requiere del despliegue de una trama argumentativa sostenida y señala que “el texto” —la norma— precisa de la fundamentación racional, al tiempo que de las reglas tácitas de la efectividad retórica (convencer a otros, negociar, diferenciarse, etc.) (Bitonte y Dumm, 2007). Y en un sentido más profundo, el proceso de constitución de una norma permite reconocer la condición *performativa* del lenguaje, en este caso, del hecho político que el mismo discurso hace posible (Austin, 1990).

Los diversos planos de exploración que posibilita el género narrativo parlamentario desarticulan el prejuicio que tiende a descalificar el discurso público por entenderlo una construcción ficticia o, dicho en modo irónico: “políticamente correcta”, un “espectáculo”, que oculta los verdaderos intereses o representaciones de los sujetos (Edelman, 1991).⁹ Una teorización reduccionista de la política —para la cual la fuente que analizamos podría aparecer como una reificación, alejada de la verdad del hecho político— coincide con una perspectiva analítica que escinde la práctica de los discursos, al ignorar su mutua constitución.

Si bien un análisis preliminar de las versiones taquigráficas de las Cámaras permite cualificar como “conservadores” o “progresistas” los diferentes discursos sobre el tema que expusieron los legisladores, esta perspectiva contiene el peligro de reducir la comprensión de la polémica. De hecho, en su entramado confrontacional (inherente a la dinámica de este poder del Estado), se hicieron explícitas múltiples

9 Este sería el caso si solo nos detuviéramos en la circunstancia de que la ampliación del voto a los dieciséis años incorporó a 1.400.000 votantes en las elecciones que se realizaron en fecha próxima a su sanción.

tradiciones políticas y académicas originadas en diferentes momentos de la vida argentina, las que se entrecruzan y rivalizan en el habla común del discurso contingente, en pos de fortalecer o fisurar argumentaciones sobre el sentido que se le asigna al protagonismo político de estos noveles sujetos. El análisis que aquí presentamos se interesa por el espectro de posiciones legislativas en tanto, en ellas, los lineamientos políticos que los bloques partidarios definen en forma coyuntural se amalgaman con las concepciones y teorías ampliamente difundidas y las experiencias y emociones ligadas a la historia individual y colectiva de la propia juventud de los legisladores. El trabajo de interpretación frente al texto se “abre paso” —al decir de Geertz— a un “conjunto de estructuras superpuestas de significación”, a las que se atribuye el estatus de compartidas de manera pública (Geertz, 1983).

Para la analista-antropóloga, las versiones taquigráficas que transcriben los debates ofrecen un palimpsesto de concepciones traspasadas por el lenguaje coloquial contingente que cada orador utiliza para fundamentar frente a sus pares la posición que apoyará. Al mismo tiempo, estas versiones son documentos de segundo grado, cuya autoría pertenece no ya a la investigación sino a la institución estatal, por lo que es posible conceptualizarlas como *fuentes mixtas*. La calificación pertenece a Batallán, quien al estudiar los cuadernos de actuación profesional de los maestros ha puesto de relieve el valor que revisten estas fuentes institucionales para la investigación histórico-etnográfica (Batallán, 2007 y 2013).¹⁰

En el caso que estudiamos, las transcripciones parlamentarias se sitúan entre la oralidad cotidiana (fruto de sujetos insertos en vínculos personales y partidarios, cargados de

10 Para una ampliación de la utilidad de estas fuentes mixtas en el tema que analizamos, véase Batallán, Campanini y Enrique (2016).

expectativas, emociones e intereses en función de su posición en el espacio social y político) y el documento público (bajo la autoría de los taquígrafos del Poder Legislativo, disponibles para la lectura pública). Visto así, al tiempo que la fuente secundaria mixta registra las categorías en uso y el sentido dado a estas por parte de los legisladores —a semejanza del documento de primer grado—, expresa en su forma y retórica la sobredeterminación de las reglas e implícitos formales de la institución, por lo cual se diferencia de la conversación cotidiana.¹¹ En su doble carácter, permite vincular el análisis de la coyuntura política con las interpretaciones sobre el pasado, la subjetividad puesta en juego en las formas de presentación y aquellos “imponderables” que revierten o pueden revertir la dirección del intercambio entre los oradores y, por tanto, el resultado de la votación.

En síntesis, esta fuente permite el análisis conjunto de tres dimensiones entrelazadas, relativas al objeto en estudio: a) un hecho político, al fijar el momento público del proceso de la producción de una ley; b) lo vincula al contexto, es decir, a la contingencia histórica explícita y la memoria implícita en los discursos de los legisladores; y c) nos aproxima a un particular mundo a través de la retórica que media y formaliza el intercambio del diálogo parlamentario.

La escuela, la política y lo político

Entronizada como agencia socializadora por excelencia —al deslegitimar otros ámbitos de aprendizaje (la familia, la calle, la fábrica, etc.)— y encargada de la formación del futuro ciudadano por parte del Estado, la institución escolar ha

11 Nos referimos a las reglas formales que regulan el “diálogo” parlamentario (pedir la palabra, hablar por turnos, no interrumpir al orador, etcétera).

mantenido con la política una relación problemática. Las exigencias de protección de la nueva generación —conquistadas por las luchas sociales y refrendadas en la Convención sobre los Derechos del Niño— se combinaron con los sentidos arraigados de la política como un dominio inherentemente peligroso y violento, y postergan a un futuro adulto los intereses y las propuestas de estos sujetos. Pese a los esfuerzos por reconsiderar las capacidades de los jóvenes para interesarse y participar en la construcción de las dinámicas que los tienen como protagonistas,¹² la institución escolar se consolidó como la encargada de brindar la dimensión conceptual para una (futura) vida ciudadana, centrada en el aprendizaje curricular de las instituciones democráticas, lo cual fortaleció una firme escisión entre conocimiento y ejercicio *en el lugar* (esto es, en el espacio público de pertenencia que, para todos los jóvenes, es la institución escolar).

La violencia sufrida por los colectivos juveniles en manos de la dictadura cívico-militar fortaleció los temores en torno a la involucración de estos sujetos en la cosa pública, y trasladó a la sociedad democrática que devino el mandato de formar para una ciudadanía responsable, lo que interpeló de manera especial a las instituciones estatales. Estas motivaciones alimentaron en paralelo las renovaciones curriculares que transformaron los contenidos de la educación ciudadana, a fin de volverlos atractivos y *pertinentes* para los jóvenes, y las diferentes propuestas relativas a la convivencia escolar y los programas de ejercitación parlamentaria, entendidos como espacios propedéuticos de participación y responsabilidad juvenil (entre otros, el programa “La Legislatura y la Escuela”

12 No es un dato del presente el incentivar la participación genuina de los jóvenes, como lo atestiguan los proyectos pioneros del maestro Iglesias y de las hermanas Cossettini en las primeras décadas del siglo XX; el dato significativo es que dichas propuestas fueron duramente criticadas o, lo que es lo mismo, no encontraron eco en el resto de las instituciones y los docentes; véase Puiggrós (1990).

de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y de similar tenor tanto en el Congreso de la Nación como en las legislaturas provinciales). En el contexto de tales experiencias, niños y jóvenes han elaborado propuestas de muy diversa índole, en las que plasman los múltiples intereses y preocupaciones que tienen en torno al bien común, con lo que expresan que se sienten copartícipes de los destinos de la sociedad y, en tal sentido, activos agentes de lo político. No obstante, y como hemos analizado en anteriores trabajos, las propuestas de niños y jóvenes referidas a lo político han resultado marginales a la vida escolar propiamente dicha, son invisibilizadas o resultan impertinentes como propuestas institucionales, como pudo verse en la indignación de diversos medios de comunicación ante las posiciones argumentadas de los estudiantes a colación de la reforma secundaria inconsulta (Batallán y Campanini, 2012).

Las iniciativas tendientes a la democratización de la institución escolar y la incorporación de los jóvenes estudiantes en prácticas del ejercicio del rol político resultan imprescindibles para contextualizar el debate legislativo que finalizó sancionando el derecho (no obligatorio) a sufragar a partir de los dieciséis años. No obstante, como veremos a continuación, las argumentaciones vertidas en el recinto se apoyan en tradiciones y conceptos relativos a otros momentos históricos de la relación educación y protagonismo juvenil, y evitaron, salvo excepciones, la referencia a las experiencias, demandas y propuestas educativas contemporáneas de los jóvenes estudiantes.

El ríspido debate parlamentario recurrió a la escuela con heterogéneas argumentaciones relativas a los conocimientos necesarios para sufragar, a la naturaleza e importancia de la educación en el contexto de la pluralidad de derechos y a los diagnósticos de éxitos y déficits educativos plasmados en diversas fuentes estadísticas, entre otros. Ya se esgri-

mieran para fundamentar el apoyo o el rechazo frente al proyecto, la polémica que suscitaron da por aprobada y de sentido común una relación entre la educación y los sujetos en transición. Pero es necesario problematizar el sustrato de tradiciones históricas que han sostenido esta vinculación, así como la elusión de las experiencias contemporáneas antes mencionadas, en un debate que se presenta como innovador de las tradiciones políticas argentinas. Por una parte, es menester interrogar el papel asignado a la educación cuando se trata de derechos políticos que, por definición, son privativos del ciudadano, cualesquiera sean sus particularidades (resultan, por lo tanto, irrelevantes los niveles de educación que este haya alcanzado) y, por ende, universales. Por otra parte, interrogarnos por el sentido de los esfuerzos invertidos en definir —ontológica, ética, económica, cultural y vocacionalmente— a estos sujetos en su relación con la política. Desde esta perspectiva, el debate parlamentario, sin dudas, podría haberse limitado a analizar si correspondía tanto en lo político como en lo institucional modificar la edad para ejercer el derecho al voto. La arqueología de concepciones que, sin embargo, eligió desplegar ilustra las dificultades para conceptualizar a estos sujetos en transición y para repensar el lugar de la escuela en función del protagonismo político de los jóvenes.

El protagonismo político: entre la naturaleza y el aprendizaje

El análisis de los fundamentos expuestos por los diputados y senadores ha permitido inferir tres concepciones diferenciales acerca de la naturaleza de la participación política en los jóvenes. Para un grupo de representantes, esta posee un carácter innato y constituye una predisposición espontánea

que manifiesta la nueva generación frente a la cosa pública; para otros, es resultado de un aprendizaje organizado por las instituciones de acogida del mundo adulto; para un tercer grupo, el protagonismo juvenil constituye una manipulación extemporánea ejercida sobre sujetos vulnerables por su edad. De manera complementaria, resultan diferentes los efectos (logrados o idealizados) de la acción educativa para cada una de estas concepciones, en las que la institución escolar discurrió como aliciente o como enemigo. El contrapunto entre la naturaleza humana y el peso de la institución que recrea el debate parlamentario hunde sus raíces en los orígenes de la Modernidad, y recupera tradiciones teóricas para definir a los sujetos que se consideraban rebatidas. La imposibilidad de encontrar una resolución al dilema (¿son los jóvenes inherentemente políticos o la expectativa de participación política es resultado de un trabajo institucional?) ilustra —según Philippe Meirieu— el profundo desconcierto en que ha quedado atrapada la reflexión moderna sobre la tarea educativa, acorralada entre la “libertad del individuo” y el efecto de las instituciones (Meirieu, 1998).

La herencia moderna en clave roussoniana se actualiza en las exposiciones que insisten en la caracterización de los jóvenes como “abiertos y universales” (alegato de la senadora Corregido, por la provincia de Chaco, FpV), o en construcciones retóricas según las cuales

hay que dar lugar a la rebeldía, a las ilusiones, a los sueños y al pensamiento de los jóvenes, que son mejores siempre y tienen menos contenido de especulación, menos carga de cálculo, más idealismo, más nobleza, más altruismo. (Diputado Tunessi, por la Provincia de Buenos Aires, bloque UCR [Unión Cívica Radical])

Al tiempo que los legisladores asocian la predisposición al compromiso y la participación con la intrínseca naturaleza de los jóvenes adolescentes, en sus alegatos, esta última puede ser estimulada o coartada por la institución escolar, la que se convierte entonces en el verdadero agente de la acción. Por una parte, se propone que las instituciones adultas deben

propiciar en nuestra juventud el interés por la cosa pública. Sembrar en ella la pasión por el bien público. Inculcar en nuestros jóvenes el amor por la Patria y el compromiso activo y responsable que dicho amor implica. (Senadora Iturrez de Cappellini, por la provincia de Santiago del Estero, bloque FpV)

Por otra, expresan resquemores acerca del efecto escolar sobre estos sujetos, al señalar:

Es el mismo sistema educativo que está expulsando a los jóvenes... lo que vemos en los directores de las escuelas, que han impedido que los jóvenes ingresaran en los establecimientos a debatir con los jóvenes. (Diputado Yoma, por la provincia de La Rioja, bloque FpV).

De manera sintomática, la concepción de una naturaleza juvenil preexistente es reproducida de igual modo por quienes afirman el carácter inherentemente apolítico de los jóvenes, al esgrimir que la educación constituye, junto con otras expectativas de similar tenor, uno de los intereses genuinos de los estudiantes, por los cuales hay que velar, en oposición a los intereses políticos que son inculcados por los adultos.

Un sujeto de dieciséis años tiene muchas cosas importantes que resolver: su vida afectiva, la elección de una carrera, su futuro trabajo, los conflictos en la familia, que a esa edad se aceleran... Los chicos a esa edad tienen otras cosas para resolver. (Diputada Carrió, CABA, bloque Coalición Cívica ARI [Coalición Cívica para la Afirmación de una República Igualitaria])

Una hipótesis conservadora de fuerte arraigo atraviesa el debate legislativo, sin que sea propiedad excluyente de los partidos que se oponen al proyecto, según la cual los sujetos educados no se someten a la manipulación y viceversa, los comportamientos calificados como “dirigidos” se explican por una incapacidad educativa para el pensamiento autónomo. Se insta a no “llenar los colegios con banderas políticas” (diputada Carrió, bloque Coalición Cívica ARI), a no convertir la escuela en un mercado del voto, lo que deja traslucir una supuesta incapacidad tanto de los jóvenes como de la institución para analizar y ponderar los intereses políticos y partidarios. El efecto de la argumentación es, entonces, contradictorio: al tiempo que se afirma a la educación como una de las “verdaderas necesidades y urgencias” de los jóvenes (senadora Di Perna, por la provincia de Chubut, bloque Chubut Somos Todos), esta resulta irrelevante para producir efectos positivos en la progresiva autonomía ciudadana, la que se alcanzaría simplemente por el devenir de la edad.

De particular valor para el análisis que aquí exponemos resulta la circunstancia de que las réplicas parlamentarias a estos argumentos comparten, sin embargo, el mismo presupuesto de base: es la “naturaleza” de los jóvenes la que impide toda manipulación.¹³ El efecto argumental, tanto de aquellas

13 Alegato de la senadora Montero, por la provincia de Mendoza, Unión Cívica Radical: “Yo creo que los jóvenes, más que nadie, buscan ideales. En ese momento de la vida, siempre uno busca tener

posiciones que temen la injerencia política sobre los jóvenes como de las que encuentran estéril esa pretensión, es así un desplazamiento de la tarea educativa hacia el campo de la futilidad. Al mismo tiempo, se desprende una noción *sui generis* de la política: ¿qué sería esta sino el esfuerzo por interpelar voluntades, sumar consensos, transformar interpretaciones y con ello, acciones?

¿Deudas, carencias o derechos?

La visión liberal del surgimiento de la ciudadanía moderna ha hegemonizado la explicación según la cual los derechos civiles y políticos conformaron la primera conquista en la arquitectura democrática de los Estados. Si bien los sujetos autorizados para su disfrute fueron variables a lo largo de la historia, tales derechos definen un piso de ciudadanía genérico, con independencia de cualesquiera otras particularidades (educación, religión, localización, etc.). Es precisamente esta supresión de las singularidades de los individuos que caracteriza a los derechos políticos (más allá de los límites jurídicos relativos a la edad y la nacionalidad) la que permite problematizar el lugar que los argumentos legislativos conceden a la educación a la hora de sancionar (o no) el derecho al voto para una franja de la población, dado que —por aquella definición teórica— esta resulta irrelevante para legitimar su acceso.

A lo largo de la confrontación parlamentaria, es posible distinguir tres hilos argumentales complementarios vinculados a esta temática. En el primero de ellos, y haciendo uso de una verdadera “batalla” con los datos estadísticos y su interpretación, algunos legisladores procuran deslegitimar el derecho

fuerzas convicciones y las defiende con pasión. Por eso no creo que sean muy fáciles de manipular”.

al voto para los jóvenes en vista de que se encuentran insatisfechos en lo estatal una serie compleja de derechos que se consideran prioritarios desde la perspectiva esgrimida. Al contrastar las numerosas leyes y convenciones sancionadas en la República Argentina con los datos provistos por diversas fuentes (entre ellos, censos y diagnósticos de organismos nacionales e internacionales), los parlamentarios opositores a la bancada gobernante describieron que “el gobierno no supo o no quiso construir una verdadera justicia social” en lo que se refiere a una diversidad de derechos (a la calidad de vida, a la integridad, a la salud, a la protección de los derechos humanos, al ambiente y al paisaje, al trabajo decente, a la seguridad social y al acceso a una vivienda digna, entre muchos otros). Según tal construcción argumental, la existencia de estas deudas vuelve problemática o directamente sospechosa la concesión del derecho a votar, bajo el presupuesto —nunca explicitado— de que la acción del Estado solo puede atender un derecho a la vez.¹⁴ En palabras de uno de los expositores: “Extender derechos políticos mientras los derechos sociales son precarios es crear ciudadanía frágil y débil” (diputado Martínez, por la provincia de La Rioja, bloque UCR).

Un segundo nudo semántico se concentra en el *déficit* educativo como explicación del carácter inadecuado de la propuesta legislativa. Los porcentajes de población por fuera del sistema educativo, el bajo rendimiento escolar,

14 Exposición del diputado Pansa, por la provincia de San Luis, bloque Peronismo Federal. Véase, además, el alegato del diputado Prat Gay (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, bloque Coalición Cívica ARI): “¿Qué estamos haciendo entonces, señor presidente? Como dije, no los rescatamos de la droga, pero les decimos: ‘Vení, pibe, dame una mano, poné acá tu voto que nosotros te vamos a acompañar...’. No los protegemos de la inseguridad, pero les decimos: ‘Ayúdame en esta que en la próxima te ayudo yo’. No les damos la posibilidad de progresar con educación pública de calidad y una salida laboral digna para todos los jóvenes que quieren progresar, pero sin embargo les pedimos que nos acompañen con el voto; no les facilitamos la esperanza de acceder a una vivienda”. En un mismo tenor, véanse las exposiciones de la diputada Alonso (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, bloque PRO) y del diputado Negri (Córdoba, bloque UCR), entre muchos otros.

la insuficiencia de propuestas pedagógicas específicas y de las partidas para becas vulneran un escenario “de igualdad de condiciones” que, al parecer, sería exigible para el ejercicio del voto en los jóvenes.¹⁵

El argumento “Les damos derecho a votar, pero no incentivamos su educación... pero no perfeccionamos su civismo, no les enseñamos a votar...” (diputado Bianchi, por la provincia de San Luis, bloque Compromiso Federal) revela el carácter condicional para el acceso al derecho político que en este caso se atribuye a la provisión del servicio educativo, el que, por definición, se encuentra por fuera de las decisiones de los propios electores.

Otro tropo retórico, no necesariamente antagonico, imputa no ya al Estado sino al propio segmento demográfico juvenil las carencias en contenidos educativos específicos a la temática, las que ofician como obstáculo fáctico para el auténtico goce del derecho, en el caso en que este se concediera. Se esgrime que existe un desconocimiento por parte de los estudiantes respecto del texto constitucional y, por ende, acerca de las instituciones del sistema republicano (diputada Terada, por la provincia de Chaco, Coalición Cívica ARI); de la mecánica del sufragio y de los diferentes tipos de elecciones, lo que hace necesarios “programas progresivos” y “simulacros” específicos previos al ejercicio del voto,¹⁶ como

15 Alegato del diputado Brown, Frente Peronista: “Por otra parte, si analizamos algunos datos, advertimos que en los últimos años el 41 por ciento de los adolescentes no asiste a la escuela y está atrasado respecto de su edad; que el 33 por ciento de los desocupados son jóvenes entre 16 y 24 años; que el 71 por ciento de los jóvenes entre 15 y 21 años se encuentra en situación de riesgo educativo. Entonces, ¿por qué estamos discutiendo la imposición de mayores obligaciones? El voto es una obligación, a pesar de ser optativo para los chicos de 16 y 17 años...”.

16 Alegato de la diputada Gambaro, por la Provincia de Buenos Aires, bloque del Peronismo Federal: “La ley de educación lo dice: hasta los dieciocho años, se deben establecer en toda la Nación y las provincias —cada una con su criterio— programas progresivos que les permitan adquirir toda la información y formación necesarias para ejercer su soberanía. No sé si llegamos nosotros a que las provincias hagan las modificaciones para que aquellos jóvenes que hoy están en 4.º o 5.º año

expondremos más adelante. Si bien estos argumentos ense-
guida son conceptuados como “elitistas” y cercanos a la teoría
del “voto calificado”¹⁷ que ha sido históricamente derrotada
en la sociedad argentina, su mera enunciación pública por
parte de quienes son garantes de las instituciones republica-
nas constituye un claro indicador del estatuto ambiguo con
el que se piensa la relación de los jóvenes con la política.

Para conceder el voto a este colectivo demográfico especí-
fico parece, entonces, constituirse una peculiar teoría del de-
recho político según la cual son prerequisites, por una parte,
la satisfacción de otros derechos, de manera de garantizar la
igualdad de condiciones de los votantes; y, por otra, una serie
de conocimientos previos, a los que se considera imprescin-
dibles para sufragar. Se construye, de tal manera, una teoría
política del derecho democrático de naturaleza *sui generis*,
que sigue un derrotero inverso al reconocido a lo largo de
la historia: primero los derechos civiles y políticos, luego,
los derechos económicos, sociales y culturales, que por esa
razón son denominados derechos de segunda generación.

Son estas posiciones conservadoras las que expresan con
mayor contundencia un desconocimiento en lo que se re-
fiere a la currícula y las prácticas en torno a la ciudadanía
que se dan en los establecimientos escolares, así como los

del secundario empiecen a hacer los simulacros de votación, empiecen a saber las diferencias entre elecciones legislativas y presidenciales, empiecen a saber que el voto es secreto y que no pueden hacerlo a viva voz, y empiecen a saber que deben entrar solos al cuarto oscuro. Esto lo tienen que empezar a hacer a partir del primer año. No llegamos a hacerlo”. De manera similar, el diputado Tonelli, del bloque PRO, propone un programa de capacitación electoral para que “comprendan la importancia del voto”.

17 Entre otros, véase el alegato de la diputada Rodríguez, por la Provincia de Buenos Aires, bloque FpV, quien rastrea históricamente el argumento conservador de la “calificación” para impedir, entre otros, el voto femenino. Por su parte, la diputada Giaccone, por la provincia de Santa Fe, bloque FpV, señala: “Esta concepción la creo muy parecida a la del voto calificado, por considerar que lo que están pidiendo es una acumulación de conocimientos, una versión iluminista de lo que es la concepción de capacitación académica o intelectual”.

programas específicos diseñados por otras instituciones, en pos de una ciudadanía juvenil informada e interesada por su desarrollo.

La escuela real, la imaginada y la deseada

Si, como hemos señalado en los acápite anteriores, la escuela aparece en los argumentos parlamentarios como una pieza central en la habilitación de los jóvenes para la incorporación a la política, cabe preguntarse por el contenido de este referente de las argumentaciones, incluido el nivel de conocimiento que tienen los oradores respecto de lo que sucede en la actualidad en los establecimientos educativos del país y de los intereses que expresan los jóvenes.

En un debate que atraviesa diversas perspectivas políticas, es la apelación a una indiferenciada escuela la que alcanza consenso en el recinto legislativo, en tanto reproduce una retórica cotidiana muy difundida desde la recuperación democrática, la que enfatiza un continuado deterioro de la institución en comparación con un pasado idealizado, y que puede resumirse en la conclusiva afirmación de que “la educación hoy no responde a la necesidad integral de formación de ciudadanos plenos” (diputado Pansa, por la provincia de San Luis, bloque Peronismo Federal).

No obstante, es posible contrastar estas caracterizaciones socialmente arraigadas con las propuestas pedagógicas que diferentes políticas educativas e instituciones han puesto en marcha desde 1983, las que han requerido, en muchos de los casos, de tratamiento legislativo. En tal sentido, la historia reciente de la relación entre escuela y protagonismo de los jóvenes adolescentes registra debates que alcanzaron al conjunto

social,¹⁸ el desarrollo recurrente de políticas de renovación pedagógica en torno a la ciudadanía¹⁹ y la creación de programas propedéuticos de aprendizaje ciudadano por parte de instituciones de diversa naturaleza,²⁰ lo que demuestra un marcado interés social por profundizar (al menos) la práctica democrática de una ciudadanía *futura* que permitiese dejar atrás la violencia (Batallán y Campanini, 2012). La subestimación que un grupo numeroso de legisladores expresa en modo tácito con respecto a estas transformaciones de la institución escolar alcanza incluso al mismo programa “El Parlamento en la Escuela”, entre cuyos objetivos están acercar al Congreso los intereses juveniles y facilitar a los jóvenes estudiantes una experiencia directa de la institución.²¹

Entre los legisladores que fundamentan su alegato a partir de identificaciones con las realidades educativas, se encuentran quienes aluden ora a desempeños personales previos como docentes, ora a memorias estudiantiles (las más de las

18 Véanse, entre otras, las relativas a la rehabilitación de los centros de estudiantes, en 1985; a los sistemas de convivencia versus los basados en sanciones en 1994; y la aprobación de leyes educativas de alcance general que incluían el tópico ciudadanía (Ley Federal de Educación de 1992; Ley Nacional de Educación de 2005).

19 Las elaboraciones curriculares realizadas a colación de la sanción de la Ley Federal de Educación y de la Ley Nacional de Educación, así como los denominados “NAP” (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), plasmaron profundas transformaciones en las formas de concebir a la ciudadanía como tema escolar, las que fueron acompañadas con materiales didácticos orientados a estudiantes y docentes, y con diversos programas ministeriales dirigidos a su apropiación.

20 Nos referimos al programa “La Legislatura y la Escuela”, que nuestra investigación ha documentado desde 2004, así como a sus homólogos en diferentes provincias, aprobados y desarrollados en los ámbitos parlamentarios; al Parlamento Juvenil del Mercosur; a las réplicas juveniles de la Asamblea de Naciones Unidas, por citar algunos de ellos.

21 La senadora Fellner, representante del partido en el gobierno por la provincia de Jujuy, resulta la única voz que recupera, en el pleno del debate, los aportes de esa experiencia. “[En una oportunidad] debía traer a un representante de mi provincia a este Senado, para que ocupe mi banca. En ese sentido, le mandaba una nota a cada uno de los directores de las escuelas para que les hagan saber a los chicos de quinto año que podían participar en el Congreso de la Nación. Y cuando recibimos los trabajos empezamos a ver cómo reaccionaron los jóvenes ante la propuesta de venir al Parlamento a exponer un proyecto”.

veces, coincidentes con períodos de efervescencia juvenil),²² y dan a entender unos y otros que los núcleos significativos de las experiencias escolares —valoradas o denostadas— se prolongan en forma indefinida hasta el presente. En contraste, un grupo reducido de legisladores se interesa por recuperar las voces de los estudiantes actuales, e incorporan al debate los resultados de contactos con los establecimientos, conversaciones con los jóvenes protagonistas y recuperación de experiencias contemporáneas, en un notorio esfuerzo por informarse de primera mano sobre las expectativas de quienes son alcanzados por el proyecto y por habilitar la posibilidad de que estos sean sujetos históricos específicos.²³

Entre estos últimos, los autores de la elaboración del proyecto —quienes a su vez asumen la responsabilidad de exponer su contenido sustantivo para iniciar el debate— reconocen como hito para su redacción el interés manifestado por los jóvenes del interior del país que visitan el Congreso, en relación con debates significativos que tensionaron a la sociedad argentina, tales como el matrimonio

-
- 22 Resulta muy significativa la experiencia que expone el diputado Yoma, por la provincia de La Rioja, bloque Peronismo Federal: “Cuando tenía doce años y estaba en sexto grado en la clase de sufragio de Educación Cívica nos indicaron como tarea organizar una elección en el grado. La propuesta era armar dos fórmulas que compitieran por la presidencia del sexto grado de la escuela primaria. Tuvimos que salir a recorrer Chilecito para ver cuáles eran los problemas y armar una plataforma electoral... Perdimos esa elección con dos hijas de dos gendarmes que estaban radicados en Chilecito, pero tuvimos que hacer una campaña de quince días con propuestas y discursos. Esa fue la clase de sufragio: la práctica de la democracia”. En un mismo tenor, el diputado Harispe, por la Provincia de Buenos Aires, bloque FpV, expresaba: “Señor presidente: yo no puedo estar en contra de esta iniciativa, porque... yo nací a la militancia política en la Unión de Estudiantes Secundarios. Tenía catorce años y estábamos organizando los centros de estudiantes, aunque no estaban permitidos. Había muchas autoridades en contra de los centros de estudiantes, y señalaron a nuestros antecesores, que fueron los que en la escuela habían militado en la Unión de Estudiantes Secundarios...”.
- 23 Entre otros, la senadora Fellner, por la provincia de Jujuy, bloque FpV, recuperaba la presencia de los jóvenes estudiantes en el Programa “El Parlamento en la Escuela”, que organiza el Senado nacional.

igualitario (senadora Corregido, por la provincia de Chaco, bloque FpV, coautora del proyecto). En un camino argumental semejante, el conocimiento de esas expectativas produce sorpresa y da sustento al voto afirmativo hacia el proyecto, como puede analizarse en el alegato del diputado Rivas:

Permítame que le cuente una anécdota personal. Hace algunas semanas me envió un correo electrónico un profesor de Historia del colegio al que concurren mis hijos. Me pedía una entrevista para un grupo de alumnos que me iban a formular preguntas sobre historia contemporánea argentina, en particular desde la década del setenta hasta nuestros días. Confieso que cuando entró a mi oficina el grupo de chicas y chicos adolescentes, mi prejuicio estético me hizo suponer lo peor. En el mejor de los casos, pensé, voy a ser sometido a la clásica y aburrida mirada de *Billiken*.

Pero me equivoqué. Fue un recorrido inteligente, preciso y adulto sobre nuestros últimos cuarenta años de historia, y también sobre nuestra evolución democrática. La charla no tuvo nada que envidiarle a una conversación entre adultos sobre política. Es más, esta fue más fresca. El profesor me precisó que el promedio de edad de los chicos era de diecisiete años. Cuento esto porque este episodio concreto me permitió dimensionar cómo han crecido las inquietudes políticas en esa franja joven de la sociedad. (Diputado Rivas, Provincia de Buenos Aires, FpV).

Resultaría, no obstante, erróneo suponer que el intercambio de primera mano con los estudiantes actuales predispona a los parlamentarios a reconocer sujetos que ya

no se corresponden con aquellas imágenes juveniles que la memoria sintetiza. Con efectos retóricos paradójales, la visita realizada exprofeso para recabar la opinión estudiantil en los distritos de pertenencia, condujo a un legislador a la desaprobación del proyecto:

[Refiriéndose a la visita personal a 50 establecimientos secundarios] La verdad que me llevé una sensación complicada. Cuando entraba a las escuelas estaba convencido de que era obvio el apoyo, que no me iban a decir que no. Decía yo: “¿Cómo no van a querer participar?, ¿cómo no les va a interesar?, ¿cómo no se van a querer involucrar?, ¿cómo no van a querer ir a votar?”. Pero ese no es el relato que he recogido... Hicimos casi 3.700 muestras. El resultado reflejó lo mismo que he recogido en las escuelas: entre el 70 y 75 por ciento de los pibes refleja que no les interesa, no conocen, no se interiorizaron del tema, no ha sido profundamente debatido en la escuela con sus profesores, tampoco se han calentado las autoridades docentes. Dicen los chicos: “El Estado ya nos ha dado otros derechos y no los cumple, ¿para qué el derecho electoral?, la democracia solamente se reduce a la posibilidad de votar”. (Senador Juez, por la provincia de Córdoba, bloque Frente Amplio Progresista)²⁴

24 En un mismo tenor, exponía el diputado Duclós, por la Provincia de Buenos Aires, bloque Frente Amplio-UNEN: “¿Qué hemos hecho para que ante la posibilidad de brindar a los jóvenes el derecho a elegir a sus representantes no tengamos en las calles su presencia respaldando esta iniciativa? La respuesta la encontramos al dialogar con ellos en la escuela, el club, el barrio. Muchos nos plantean que no les interesa, los indiferentes; otros, que no quieren votar porque no se sienten con la información necesaria para participar de una decisión responsable, los desinformados; también nos encontramos con el reproche de aquellos que nos preguntan para qué, si la política y el Estado no les dan respuesta a sus necesidades prioritarias, los desencantados”.

Subyaciendo a estas posiciones tan divergentes en su orientación pese a sustentarse en conversaciones con los protagonistas, se encuentran las aún hegemónicas concepciones que encierran a los jóvenes en categorías etarias homogéneas, en función de las cuales el orador sintetiza una multiplicidad de sujetos, prácticas e intereses —en sí mismos, heterogéneos— con respecto a la predisposición a volcarse a la política, al tiempo que los pone en relación con una expectativa adulta considerada como parámetro.

La tensión entre un contenido indiferenciado y el conocimiento cercano de las realidades educativas se reitera en las igualmente disímiles propuestas pedagógicas que los parlamentarios esbozan. Entre los primeros, se encuentran quienes condicionan el inicio del sufragio para los jóvenes a la realización de acciones de “intensificación pedagógica” específica,²⁵ o bien, la creación de un Programa Nacional de Capacitación Electoral,

para que los jóvenes se entrenen, se capaciten y entiendan la importancia del voto, el funcionamiento de la democracia y del sistema electoral... y cuando deban ejercer el voto por primera vez lo hagan con plena conciencia y capacidad, a sabiendas de lo que están decidiendo. (Diputado Tonelli, CABA, bloque PRO).

Marcando una significativa diferencia con estas posiciones se encuentra la recuperación de la escuela como un espacio

25 Alegato de la senadora Borello, por la provincia de Córdoba, bloque UCR: “... habría que intensificar la capacitación cívico-política en las escuelas y organizaciones intermedias. Digo ‘intensificar’ porque se dan la educación cívica y la educación política en las escuelas, pero no de la manera intensiva que se hacía antes. En otra época, existían materias específicas como el estudio de la Constitución nacional y la participación política de los jóvenes. Ahora, hay que hacer un estudio sobre el tema educación y política educativa que no llega a alcanzar, quizás, la capacitación completa de los jóvenes”.

específico para la participación política. Así lo expresa la senadora autora del proyecto:

[...] Es clave pensar este voto a los dieciséis como una oportunidad pedagógica en sentido estricto, porque eso habilita también la cuestión del ejercicio de la ciudadanía dentro de la escuela, y no pensarla siempre para más adelante. Hay muchos que proponen la ciudadanía para más adelante y con el dedo señalan el problema de la incapacidad o inmadurez, con lo cual, además de subestimar a los adolescentes, evitan asumir que, en realidad, prefieren chicos disciplinados que acepten lo habitual como cosa natural. Y la verdad es que la autoridad se construye, como también se construye el elegir... (Senadora Corregido, provincia de Chaco, FpV).²⁶

La circunstancia de que esta reconceptualización de la escuela pueda ser verbalizada en forma pública da credibilidad a la hipótesis sostenida por nuestra investigación, según la cual dicha institución es la primera comunidad pública a la que acceden estos sujetos, de la que son sus genuinos protagonistas, al tiempo que el carácter absolutamente minoritario de quienes la avalan ilustra los profundos presupuestos sociales que aún sostienen la limitación de los procesos educativos a ensayos propedéuticos para un *futuro* ciudadano.

26 En un mismo tenor se expresa la diputada Brawer, CABA, bloque FpV.

Conclusiones

El mandato protector que los adultos conservan hacia los menores de edad sigue depositándose en su mayoría en la institución escolar, a la cual, no obstante, no se le reconoce — salvo excepciones — haber alcanzado resultados provechosos en el campo de la educación ciudadana de estos estudiantes. A partir de aquí, es factible abrir un debate más amplio en términos analíticos y políticos: ¿es posible transformar la escuela si se desconoce casi todo de ella? ¿Es viable colaborar con la progresiva autonomía de estos sujetos si se ignoran sus intereses y preocupaciones sobre la vida en común?

Al analizar los diversos campos en los que los diputados desplegaron esta problemática relación, es posible hipotetizar que, para un grupo importante de legisladores, la institución escolar ocupa el lugar retórico de la “carencia”, la que se extiende o bien se origina, en los jóvenes. Al mismo tiempo que se afirma que ella es *necesaria* para la ciudadanía (en la medida en que se reitera su histórico rol de transmitir los conocimientos y habilidades para el ejercicio político), resulta igualmente *imposible*, dado que, incluso cuando cumple con creces ese rol — como lo ejemplifican las propuestas novedosas elaboradas tanto por las políticas educativas como por las instituciones escolares y, de manera especial, por los propios estudiantes —, los resultados seguirán siendo irrelevantes frente al cúmulo de déficit.

Los argumentos vertidos parecen indicar que, para un sector de la sociedad argentina (expresado a través de sus representantes), más que una preparación para la ciudadanía, la escuela es el lugar de protección (encierro) necesario para mantener alejados a los jóvenes de lo político. La contradicción entre las apelaciones respecto de lo que *aún se debe hacer* en el ámbito escolar para garantizar la ciudadanía juvenil y la naturaleza inherentemente política de los jóvenes, a la que

apelan los legisladores al justificar su voto positivo, ilustra las persistentes dificultades para pensar la escuela como un espacio democrático cohabitado y coproducido por adultos y jóvenes; para reemplazar la deuda o carencia con una potencialidad; y para ver en ella una “comunidad”.

Por último, si bien es posible afirmar la progresiva aceptación social de los jóvenes como sujetos políticos cuyas voces, intereses y expectativas es necesario documentar y consultar por parte de quienes toman decisiones sobre ellos, no menos cierta es la permanencia de un razonamiento adulto generalizador y dicotómico hacia este colectivo demográfico, que llega incluso a invertir las teorías constitucionales del Estado democrático en pos de argumentar su exclusión del espacio político.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1965). *Tabúes sobre la profesión de enseñar*. Instituto de Investigación Docente.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo docente en la escuela primaria*. Paidós.
- Batallán, G. (2013). Las políticas educativas en un documento institucional cotidiano. Reflexiones en torno al enfoque histórico-etnográfico. *Revista de la Academia*, núm. 17, pp. 15-37.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2012). El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados. Laborde, S. y Graziano, A. (eds.), *Políticas sociales hacia la infancia*, pp. 41-57. Miño y Dávila.
- Batallán, G., Campanini, S. y Enrique, I. (2016). Relaciones intergeneracionales y temas de historicidad en la construcción del protagonismo político de los jóvenes.

VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Batallán, G., Campanini, S. y Rodríguez Bustamante, L. (2015). Niños y jóvenes en las luchas por la hegemonía. Controversias en torno a su participación política. *XI RAM*. Universidad de la República.

Bitonte, M. E. y Dumm, Z. (2007). El discurso parlamentario: ¿diálogo en la torre de Babel? Marafioti, R. (comp.), *Parlamentos*, pp. 169-193. Biblos.

Edelman, M. (1991). *La construcción del espectáculo político*. Manantial.

Geertz, C. (1983). *La interpretación de la cultura*. Gedisa.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Leartes.

Puigróss, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.

Capítulo 11

Del banco a la banca

Un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes¹

Graciela Batallán, Lucía Rodríguez Bustamante y Loreley Ritta

La exclusión de niños y adolescentes de la política

En este artículo se analiza un proceso de formación política dirigido a niños y adolescentes escolarizados, en tanto se lo considera un emergente de la concepción social que deslegitima las prácticas de estos sujetos en relación con lo público. En este punto nos interesa ahondar en el enigma que encierra la formación del *ciudadano del futuro* y la exclusión de su legítima participación en el presente. La naturalización, en el sentido común, de la infancia y la adolescencia como un tiempo de transición indiferenciado que se caracteriza por su vulnerabilidad o por sus aspectos problemáticos justifica el apartamiento de sus miembros de “la política”, entendida vulgarmente como un espacio amenazante para ellos. Esta arraigada concepción social es reforzada por el

1 Este artículo es una versión revisada del publicado previamente en *Revista de Antropología Social*, vol. 30, núm. 1, pp. 41-53. Universidad Complutense de Madrid.

corte jurídico que marca la mayoría de edad e invisibiliza las prácticas, reflexiones y aportes de los sujetos que atraviesan el tiempo coincidente al de la escolarización, con la fuerza de un límite “objetivo”.

La investigación pone en cuestión el tratamiento infantilizador que reciben los miembros de este rango de edad, los dispositivos para tal fin y los prejuicios sociales que los abarcan. Sostiene, también, que la exclusión de *los menores* de la política es acompañada por la subestimación teórica de esta problemática dentro de las ciencias políticas, que la consideran un tema *menor*, en el sobreentendido de que estos sujetos no forman parte de la sociedad activa conformada por los “iguales ante la ley” (Batallán, 2011; Simons y Masschelein, 2011). Sin embargo, sostenemos que la vinculación de los agentes en esta edad de la vida con la política adquiere relevancia, tanto académica como político-institucional, debido a su papel en la reproducción social y, por lo tanto, en la obligación del Estado y de la sociedad en su formación como “futuros ciudadanos” (Batallán y Campanini, 2012).

La contradicción que se produce por la deslegitimación social de las prácticas y reflexiones que realizan niños y adolescentes sobre el ámbito de lo público en el presente —sostenida en la mencionada dependencia de esta franja etaria con respecto a los mayores— los constituye como sujetos carentes del estatus igualitario necesario para ser, en propiedad, miembros de la *polis*.

La imagen estereotipada del enfrentamiento “cultural” de los *jóvenes* versus los *viejos*, y las formas de la autoridad jerárquica de los mayores con respecto a los menores, se superpone, en el terreno de la educación, con los principios de la Ilustración —primacía del conocimiento universal acumulado, disciplinamiento, meritocracia, etc.— o con sus resabios, en la responsabilidad que tienen los adultos en la educación de las nuevas generaciones (Arendt, 2016). A este planteo

filosófico, convertido en una ideología de corte conservador en educación, se suma otra razón naturalizada en el sentido común que justifica la exclusión de los niños y adolescentes de la política, como es la identificación de esta última con una actividad conflictiva o beligerante de la que se los debe preservar (Ariès, 1987).

A pesar de la importancia de su participación, que reconoce la Convención de los Derechos del Niño de 1989, existe aún una importante vacancia en su ejercicio y concreción en las instituciones y organizaciones implicadas (Liebel, 2013; Rabello de Castro, 2018; Campanini, 2018). La prevalencia de la concepción tutelar hacia quienes atraviesan esta primera edad de la vida hace que *la política* en su sentido genérico contradiga los principios de la institución educacional —principalmente en la escuela primaria— donde, a su vez, se les presenta a los infantes un mundo social armónico y sin antagonismos (Batallán, 1987). Los espacios propios de participación en la toma de decisiones están acotados a los centros de estudiantes para los jóvenes del secundario, o bien a algunas experiencias como las de los consejos de grado y otras instancias colectivas de producción de propuestas de organización y reclamos para los niños que asisten a la escuela primaria (Enrique, 2010; Enrique, 2011; Rodríguez Bustamante, 2020).

No obstante lo anterior, paradójicamente, el *futuro ciudadano* debe formarse en los principios de la democracia y sus formas republicanas de gobierno, cuyos sustentos discursivos son la justicia, la igualdad y la libertad. Esto es, que niños y adolescentes deben no solo aprender la historia del país y los antagonismos que lo han conformado, sino también conocer las bases y antecedentes sobre los que se constituyen las instituciones y las formas legítimas de la participación ciudadana para elegir y ser elegido (Batallán y Campanini, 2012; Rabello de Castro y Grisolia, 2016).

Situada en este nudo problemático, la investigación se nutre principalmente en los aportes del campo de la antropología de la educación, en sus antecedentes de los estudios críticos sobre la discriminación y la imposición escolar, y en la revisión teórico-metodológica generada inicialmente en Latinoamérica (Henry, 1967; Ogbu, 1993; Rockwell, 2009). En esa línea de trabajo y reflexión, entendemos que el enfoque histórico etnográfico articula fundamentos, conceptos y metodologías que apartan a la etnografía del naturalismo descriptivo, e interpretan y analizan la documentación producida en el campo describiendo la particularidad de la acción social en el presente y explicando la lógica “informal” de su manifestación mediante la reconstrucción histórica (Crehan, 2004; Rockwell, 2009; Batallán, 2019). Dicho abordaje hace pie en las interacciones y la comunicación cotidianas de la vida social, sobre los fundamentos de la teoría contemporánea de la cotidianeidad, entendida como un momento de la reproducción general articulado a los procesos sociales generales. Sus categorías en el campo de la educación y los estudios de la escuela aportan argumentos para analizar el papel activo de los sujetos en los procesos de gestación del cambio social, así como en la resistencia o conservación de las instituciones (Heller, 1977; Giddens, 1982; Ortner, 2006). Asimismo, en el plano conceptual, nos sumamos a la línea de reflexión de la filosofía política en torno al debate sobre la democracia, particularmente en los argumentos que distinguen la conceptualización sobre *la política* —en referencia al ámbito de las relaciones e instituciones formales de la democracia y su funcionamiento— y *lo político*, que supone el campo de la construcción de la vida en común (Rancière, 1996; Mouffe, 1999; Rosanvallon, 2003; Retamozo Benítez, 2009). Esta conceptualización reconoce prácticas invisibilizadas en espacios que han sido entendidos como neutrales o apolíticos, justamente por estar dedicados a, y habitados

por, miembros de esta edad de la vida, como son la escuela y demás instituciones dedicadas a ellos: clubes, organizaciones sociales, programas educativos, etc. (Neufeld, 2000; Batallán, 2007; Padawer, Scarfó, Rubinstein *et al.*, 2009; Batallán, 2011; Liebel, 2013).

El estudio comparte el interés con otras corrientes de indagación dentro de la historia, las ciencias sociales y la pedagogía que, de modo creciente, desde los años ochenta y noventa del pasado siglo, le han dado centralidad al estudio de la infancia (Ariès, 1987; Meirieu, 2004; Carli, 2005; Jociles, Franzé y Poveda, 2011). En este camino, compartimos el propósito de coadyuvar a la consideración de los niños como activos constructores de la vida social (James y Prout, 1997; Szulc, 2006; Novaro, Santillán, Padawer *et al.*, 2017) y como sujetos políticos o *agentes* (Batallán, 2011; Shabel, 2016; Santillán, 2019), al tiempo que reconocemos la particularidad que imprime a estos procesos la ambivalencia que los constituye simultáneamente como sujetos de cuidado y de autonomía (Jans, 2004; James y James, 2004).

El programa “La Legislatura y la Escuela” y la participación

Al referirnos al análisis de un proceso de formación política dirigido a este sector, damos cuenta de documentación etnográfica realizada en relación con un programa de formación política y ciudadana impulsado desde hace más de dos décadas por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. Este resulta sugerente para el estudio de la relación en cuestión, ya que por su continuidad y persistencia en tanto política pública registra cambios en la articulación entre los sucesivos gobiernos locales y su orientación en torno al tema. Conjuntamente, su formato como un juego de roles se presenta como una oportunidad original para el registro de

los debates, interacciones e interpretaciones de estos miembros en el campo de *lo político*.

El programa replica el ritual de las sesiones parlamentarias en la democracia representativa y enmarca a los participantes como aprendices del ejercicio de *la política*. Por su intencionalidad pedagógica vivencial, además de la actuación —o *role playing*— en el papel de “legisladores por un día”, los estudiantes son convocados a participar con proyectos de ley y otros, elaborados en sus escuelas, de modo tal que se reconoce, aunque implícitamente, la posibilidad y capacidad de aquellos en la tarea de elaborar los proyectos que presentan. En estas presentaciones se aglutinan demandas al Estado que evidencian falencias relativas a las escuelas —por ejemplo, en su infraestructura—, o propuestas de cambios diversos en su entorno urbano próximo, o que afectan a la ciudad en su conjunto. En esa tarea sus autores se enuncian como ciudadanos afectados y con derecho a reclamar y argumentar. Después de ser discutidos, debatidos y aprobados en las sesiones parlamentarias con otras escuelas, los proyectos son entregados a la Legislatura y, muchas veces, los legisladores los “hacen propios”.

La noción de *participación* es retomada aquí como eje en la producción de documentación y en el análisis de prácticas y acciones de los niños y adolescentes, como también en la reconstrucción histórica de la formación política que se dirige a estos sujetos y que, por tanto, guía el sentido de dichas acciones (Batallán y Campanini, 2008; Levinson, 2011). En esta doble perspectiva, la noción de *participación* es tributaria de la problemática teórica sobre el poder en su vinculación con la legitimidad social y jurídicamente atribuida a su ejercicio. En el caso de este estudio, que se focaliza en los menores de edad, la categoría de *participación* resulta fértil para el análisis de los procesos de apropiación y resistencia desarrollados por sus miembros (Batallán, 2003; Jans, 2004;

Rockwell, 2011; Shabel, 2019), especialmente en su capacidad propositiva y crítica en los escenarios de los que se vuelven protagonistas o agentes (Giddens, 1995; Batallán, 2007; Rabello de Castro y Grisolia, 2016). Al considerar esta noción, el trabajo busca aportar al estudio el carácter relacional y contextual que asumen las acciones de estos sujetos en su entramado generacional con los adultos, y la vinculación que estas tienen con propuestas en espacios institucionales.

En definitiva, el eje analítico de la participación nos permite, por un lado, desentrañar las orientaciones de las políticas oficiales de distintos gobiernos de la Ciudad en relación con la apertura o restricción del margen de decisión dado a los niños y adolescentes sobre los asuntos públicos y, por otro —de modo articulado con el primero—, orientar nuestro registro etnográfico hacia la identificación de procesos de interacción y situaciones de conflicto, en las que los sujetos exponen y discuten argumentadamente sobre cuestiones que los involucran de forma directa y protagónica con lo público.

El desarrollo del programa y los cambios en su orientación

El programa “La Legislatura y la Escuela” es llevado adelante por el gobierno de la Ciudad desde 1998 y aún los objetivos de la Legislatura por conocer las problemáticas de las escuelas y su comunidad circundante, y el de la formación política de los niños y adolescentes. Esta convergencia resolvía el objetivo de establecer un puente entre las demandas de los estudiantes y sus escuelas con la Legislatura. Mientras los estudiantes accedían a la experiencia directa de la actividad política en un ejercicio de simulación o *role playing*, los legisladores se sensibilizaban con las realidades educativas locales al escucharlos de primera mano. El propósito formativo de la experiencia ha sido que niños y adolescentes

internalicen “los valores republicanos de la vida democrática” (Programa “La Legislatura y la Escuela”, 2012: 6) mediante el entrenamiento en habilidades que suponen el diálogo argumentado, el dominio de la interlocución racional, el respeto de la oratoria convencional del ámbito legislativo, como también la búsqueda y el manejo de la información, entre otras competencias del oficio de legislar.

La reconstrucción de esta política pública se remonta a su creación como “El Concejo y la escuela”, en el marco del Concejo Deliberante, en 1991, formación que antecedió a la conformación de la Legislatura porteña en 1994. La iniciativa provino de un grupo de funcionarios de filiación partidaria justicialista, abocados a organizar y convocar a las escuelas de la Ciudad, como una práctica militante luego de largos años de la última dictadura cívico-militar en la Argentina (1976-1983). Con la reforma constitucional de 1994, que transformó la intendencia de la Ciudad de Buenos Aires en Ciudad Autónoma, el programa quedó enmarcado en la Legislatura de la Ciudad, a cargo de la Unión Cívica Radical entre 1996 y 2000. Posteriormente, con el gobierno del Frente Grande (2000-2004), se sumaron especialistas en educación, con la intención de profundizar algunos aspectos del desarrollo del programa, por ejemplo, la elaboración de los proyectos en las aulas, la convocatoria a escuelas que funcionaban en espacios no institucionales —fábricas recuperadas, ONG, organizaciones populares en villas de emergencia—, la revisión de las propuestas y pedido de información extra a las escuelas para el seguimiento de la generación de los proyectos y sus precisiones, entre otras.

Durante esos años, la convocatoria a las escuelas sostuvo un criterio de focalización que daba prioridad a los establecimientos de distritos con población económicamente desfavorecida, por lo general ubicados en el sur de la Ciudad y diagnosticados por la misma Legislatura como de menor

acceso a derechos. No obstante, también participaron escuelas de gestión privada y confesional; así, se conformaron grupos heterogéneos en las sesiones, en las que se confrontaban distintas perspectivas. A su vez, en este período se fomentó la libre elección temática de los proyectos, lo cual garantizaba la expresión de una amplia diversidad de temas y demandas.

Estas características se mantuvieron hasta 2014, luego de un período de transición en el cual, si bien no hubo cambios significativos, el programa fue marcado por el arribo paulatino de las políticas neoliberales al Gobierno de la Ciudad. En ese año se instaló una estrategia motivacional que recibe el nombre de “Concurso de Jóvenes Legisladores”, circunscripto al segundo semestre del año, en el que participan exclusivamente estudiantes del último ciclo de la escuela secundaria. Este cambio hacia la exclusividad para el nivel secundario evidenciaba la importancia que comenzaron a tener políticamente los adolescentes, desde los dieciséis años, en tanto nuevos electores, según la sanción de la Ley de Ciudadanía Argentina 26774, llamada popularmente “Ley del Voto Joven”, aprobada en 2012.

El concurso se realiza sobre temas prefijados por la dirección del programa; se abandona así una de las claves de la participación, como era la libre elección, que lo caracterizaba hasta ese momento. A partir del año 2014, se realizaron otras modificaciones organizacionales que indirectamente incidieron en la participación. Aunque no se registran censuras directas a los contenidos de las discusiones en el recinto, se intenta reducir la conflictividad latente en los debates, a partir de la búsqueda de la uniformidad de la población escolar en las sesiones, según la procedencia geográfica o por el tipo de gestión —solo escuelas privadas o solo públicas—, entre otras estrategias.

Los nuevos criterios sobre la formación ciudadana que ofrece el programa son una restricción directa a la

participación de los jóvenes y evitan el surgimiento de temas libres que sean críticos con la acción del gobierno como, por ejemplo, los recurrentes tópicos respecto de la mala calidad de la alimentación en las escuelas y el mal estado edilicio de las instituciones educativas públicas.

Si bien la investigación no profundiza en el desarrollo de este período —actualmente en vigencia—, consideramos que el progresivo condicionamiento a la participación en la elaboración de los proyectos y en el contenido de las discusiones quita sustancia *política* a la formación ciudadana de los jóvenes. Estas restricciones sobrepasan la mera modificación técnica del procedimiento e instauran limitaciones a los aspectos centrales de esta dimensión de la vida social, como es el reconocimiento a la libertad de expresión y a la consideración de los participantes como agentes.

El registro de las interacciones en el campo empírico

La investigación llevó a cabo trabajo de campo en las sesiones del programa “La Legislatura y la Escuela” durante los años 2004 y 2014. Este implicó el registro de los debates en las escuelas y de las sesiones públicas de la Legislatura, donde se documentaron los modos en que niños, adolescentes, docentes, coordinadores del programa y legisladores desplegaban argumentos y contraargumentos en torno a los distintos proyectos presentados y su relevancia. Asimismo, se realizaron entrevistas a los coordinadores y directores del programa —de los sucesivos períodos—, como a diputados pertenecientes a bloques políticos diversos que oficiaron de “presidentes de sesión” en los distintos encuentros. Estas entrevistas querían conocer su perspectiva sobre el programa, y aportaron interpretaciones que permitieron contrastar información respecto de los sentidos en torno a la formación

política. A continuación, se indagará en los debates e intercambios en los dos principales escenarios en los que se pone en acto el programa: a) en la realización de los proyectos por los estudiantes en las aulas, y b) en el debate de los proyectos en el recinto legislativo, en su rol de diputados.

En las aulas

El coordinador funcionario del programa se ubica en el escritorio, frente a los bancos, y aguarda al profesor de séptimo grado. Al encontrarse, intercambian algunas palabras, en las que el docente le comenta que aún no han escrito el proyecto, pero ya han definido que trabajarán en el pedido de una “terrazza verde” para la escuela. (Nota de campo. Registro N.º 2, 2013)

El proceso se inicia con una charla informativa que los coordinadores del programa dan a docentes y alumnos en las escuelas como preparación para la realización del proyecto y el debate en el recinto. Para la elección del tema que desplegarán posteriormente como proyecto, instan a niños y adolescentes a identificar problemas vinculados con la escuela y sus posibles soluciones. En general, entregan ejemplos de preguntas disparadoras relacionadas con lo cercano, tales como: “¿Qué necesita tu escuela?”, “¿Qué problema tiene?”, a fin de encontrar temáticas consensuadas por todo el curso.

Según la visión de algunos legisladores, el programa es valorado justamente por su capacidad de ser un “efecto termómetro de la realidad escolar”: “[los estudiantes] traen demandas y necesidades de la comunidad, del barrio o su familia, [...] la urgencia por lo inmediato y concreto” (Entrevista a Maximiliano Ferraro, octubre de 2014). También, y

como se pudo reconstruir en los registros etnográficos, los docentes que acompañan el proceso de elección, sistematización y escritura de los proyectos en las aulas generalmente desestiman las propuestas de los estudiantes cuando consideran que se trata de temas “demasiado amplios” o de gran “conflictividad social”, y promocionan aquellos que consideran más viables para lograr apoyo y legitimidad en su defensa oral en el recinto, al responder a las “necesidades de cada escuela” (Registro N.º 2, mayo de 2013). Los temas “cercaños” son identificados con la facilidad que suponen para su formulación, por lo que los coordinadores del programa remarcaban con insistencia que al “explicar con sus propias palabras” sería fácil lograr la persuasión para que los presidentes-legisladores “los hagan propios”, los eleven *a posteriori* con proyectos de sus bloques políticos, y estos puedan concretarse eventualmente en leyes, resoluciones o decretos.

En este sentido, una vez que los temas han sido elegidos, los funcionarios del programa hacen hincapié en los aspectos formales de la interacción que actuarán los estudiantes en el recinto, en el momento de la exposición y defensa de sus proyectos. El énfasis puesto en el desarrollo de la argumentación para defender la pertinencia e importancia de sus propuestas manifiesta también la eventualidad de la discusión política en dicha instancia. En una oportunidad en la que acompañamos a los coordinadores del programa a una segunda visita, les aclaraban: “Van a ir a la Legislatura a defender su proyecto [y] tienen que tratar de convencer a los demás chicos de que su proyecto es bueno” (Registro N.º 2, mayo de 2013).

En la visita a las escuelas, los coordinadores reafirman permanentemente la importancia de la oratoria en la tarea legislativa:

El coordinador inicia la conversación: “A ver... ¿quién puede contarme del proyecto sobre las terrazas verdes?”; “¿Vos sabés hablar?”. “A ver, ¿quién sabe explicar por qué?”. Una niña comenta: “Ahí, es un lugar para las plantas porque hay mucho sol”; el coordinador la interrumpe, señalándole: “No digas ‘ahí’, empezá de nuevo”. La niña se corrige: “Necesitamos un espacio con plantas”. Luego, otra alumna colabora con la expresión de la idea: “Nosotros queremos un espacio verde con juegos, porque no es lo mismo jugar en un lugar verde”. El coordinador la felicita: “Uy, ¡claro!, si lo explicás así, te lo votan”. Al motivar la participación de los que no se expresan espontáneamente, los inquiere directamente: “Vos, que no hablaste, ¿por qué es importante este proyecto?”. La capacitación evidencia, así, el propósito de incluir a la mayor cantidad de alumnos para generar el consenso que sostenga la defensa grupal del proyecto en el recinto. Los estudiantes suman ideas para los discursos que expondrán los oradores elegidos para la defensa del proyecto: “Somos chicos y tenemos derechos [...], derecho a un espacio libre”; “Nosotros pagamos impuestos y necesitamos obras [...], es una ley, nosotros queremos uno”. El coordinador recalca la importancia de la formalidad que deben utilizar en la sesión (formas de dirigirse al diputado que oficia de presidente, permisos para hablar, tiempos de exposición, etc.). En ese aspecto, les sugieren que la argumentación es definitiva: “No pueden hacer preguntas, sino que deben dar una opinión fundamentada”, y agrega: “Los derechos son los derechos, y hay prioridades [...]: salud, educación, medio ambiente [...], hay que convencerlos solo con la palabra”. La charla en la escuela finaliza con nuevos consejos: “Pídanle al diputado que

venga, díganle: ‘Le queremos mostrar’, invítenlo para que venga y pídanle si se puede hacer cargo”. Progresivamente, los chicos intervienen razonando desde una perspectiva abarcativa en la que se incluyen: “Nosotros somos ciudadanos y los diputados tienen que mejorar nuestros derechos”. (Registro N.º 2, mayo de 2013)

Los temas que aparecen en los escritos finales son el resultado de un primer nivel de producción que responde al entrecruzamiento, apropiaciones y negociaciones entre los estudiantes, sus docentes y los coordinadores del programa en donde se ponen en juego contextualmente diversas expectativas e intereses de los actores.

En la formulación oficial del programa, la iniciativa se presenta como “una posibilidad” para que las escuelas puedan “expresar las necesidades que viven día a día y que en muchos casos coinciden con las de la sociedad en su conjunto” (Programa “La Legislatura y la Escuela”, 2012: 6). En este punto, las expectativas de solución concreta que esta experiencia parecería otorgar a las distintas necesidades y demandas escolares —y que el coordinador refuerza cuando les dice a los niños: “Pídanle al diputado que venga”— deben colmarse también de argumentos legítimos que permitan, luego de su aprobación, elevarlos como política pública de alcance general.

Los encuentros “en las aulas” se presentan como un momento concreto en el que se orienta el sentido de la experiencia y que comenzará a anudar la relación entre las escuelas y la Legislatura. Estos encuentros, organizados por diferentes coordinadores, se ajustan, en parte, a las interpretaciones que estos tienen sobre el sentido de la participación de los niños y las escuelas en el programa; y a su vez, se vinculan con las expectativas de los docentes en relación con esta experiencia —por ejemplo, si la consideran como un

“momento formativo para los chicos” o como una “posibilidad” para solucionar algún problema concreto de la escuela o del barrio—, y con las respuestas y resignificaciones de los estudiantes respecto del asunto que se les plantea.

El registro de estas instancias iniciales, en escuelas donde por primera vez reciben la visita de alguien de la Legislatura, ha permitido reconocer los matices de este proceso de producción que comienza generalmente con una “lluvia de ideas” en la que los chicos plantean distintas inquietudes de carácter social: medio ambiente, igualdad social, educación, salud. Con posterioridad, son las múltiples capas de apropiaciones y negociaciones, guiadas por el sentido dado a la experiencia como por el supuesto sobre “los temas que los chicos pueden hablar”, las que operan como estructuradoras de los proyectos escritos en este primer nivel de producción. Los temas presentados a la Legislatura en formato de proyectos de ley escritos —o de declaración, de informe o de resolución— evidencian, entonces, un proceso de elaboración que, si bien incluye la preocupación de niños y adolescentes por los problemas escolares inmediatos, no se restringe a ellos, sino que expresa una importante trama de sentidos superpuestos que informa del carácter relacional en el que se construyen las preocupaciones sobre “lo público”.

Como se verá en los próximos apartados, en el desarrollo de las sesiones los estudiantes generan revisiones y precisiones de los proyectos escritos, motivados por el encuentro con estudiantes de otras escuelas y el legislador que las preside, ante quienes no solo defienden la propuesta presentada, sino que esta se enriquece con nuevos argumentos y explicaciones que precisan sus contenidos de modo imprevisible como producto del mismo debate.

En el recinto legislativo

El bullicio que proviene de los micros escolares invade el *hall* de entrada de la Legislatura porteña. Al ingresar, niños y niñas admiran la arquitectura de principios del siglo XX junto a los maestros que los acompañan. Lo que primero impacta a cualquier visitante es la escalera central de mármol de Carrara blanco refulgente, ubicada en la entrada principal. Su doble ascenso es coronado por una cúpula de vitrales formando un conjunto imponente de innegable belleza que recibe a quienes ingresan al edificio manifestando la majestuosidad de la mayoría de los edificios públicos de la Ciudad de Buenos. (Nota de campo. Registro N.º 3, 2004)

La participación de los niños y adolescentes en las sesiones toma una dimensión protagónica en la defensa oral de los proyectos. La magnificencia del espacio físico predispone a la representación teatral que se les solicita. En este espacio, la documentación etnográfica inscribe posicionamientos discursivos inéditos que expresan concepciones, razonamientos y reflexiones de esta franja de edad sobre *lo político*. La emergencia de sentidos inesperados puede ser asignada a la intensa interacción del debate, que carga de nuevas interpretaciones a las producciones escritas, y retroalimenta las argumentaciones en el fragor de la discusión. El mismo registro documenta:

El acto de izar la bandera de ceremonia corona la apertura de la sesión. Todos se paran y aplauden en silencio expectante. Luego, quien oficia de secretario lee el título del proyecto que será debatido según un

orden arbitrado. El debate se inicia con el pedido respetuoso de la palabra de los diputados al presidente, quien la concede, habilitando la voz a cada diputado al abrir el micrófono desde el que se expande. (Nota de campo. Registro N.º 3, 2004)

El hecho de que la propuesta suponga la simulación de un ritual legislativo como situación excepcional conlleva implicancias que exigen una transformación del estudiante, quien encarna una actuación acorde con la *performance* de un acto político. Tal excepcionalidad no se restringe únicamente a un traslado geográfico desde la escuela hacia la Legislatura, sino que el espacio del recinto y su lógica de funcionamiento los impulsa a abandonar el uso del habla coloquial y los modos corrientes de la cotidianeidad. El protocolo tácito que deben seguir se sostiene en el respeto a la autoridad y en la investidura del cargo de legislador. Una vez en las bancas, los estudiantes se apropian de la invitación, se ubican y se sienten habilitados para hablar de lo que los convoca. Tensionando los límites entre la realidad y la ficción, asumen con seriedad el debate, y evidencian el carácter vívido y performativo que el intercambio lingüístico produce.

A fin de desplegar empíricamente lo anterior, en esta investigación se eligió el trabajo y defensa de un proyecto sensible a las necesidades de niños y adolescentes: la alimentación en la escuela. Esta temática, planteada reiteradamente en distintos años, expresa el derecho de los estudiantes a recibir una alimentación de calidad y, en su defensa, los estudiantes apelan al apoyo incuestionado de la gran mayoría de los docentes y legisladores adultos que los escuchan. El análisis del debate de este proyecto, documentado etnográficamente e inscripto en los archivos de la Legislatura, se centra en la discusión sobre lo que los niños suponen es el derecho a una alimentación de calidad que debe brindar el Estado.

En la acalorada discusión exponen —además de los argumentos elaborados en la escuela para su defensa— nuevas dimensiones del problema que surgen en el mismo debate. El cruce discursivo evidencia, también, el disenso entre los niños, dando paso al reconocimiento de la heterogeneidad de perspectivas presentes en el debate social general. Como se sugirió anteriormente, dejar el banco de la escuela para ocupar la banca de diputados es una actuación que exige renuncias, nuevos hábitos y un compromiso con la función pública que representan. De este modo, el espacio en el que se desarrolla el ritual se convierte en un foco para precisar el análisis sobre los modos que asume la reflexión cuando la apertura a la participación convoca al protagonismo de los agentes.

En el inicio de la sesión, una niña de séptimo grado presenta el proyecto en el que se solicita que el Poder Ejecutivo revise el menú escolar:

Señora presidente, solicitamos alimentos de mayor calidad, inclusión de carne de calidad en variedad de cortes, variedad de frutas y verduras dentro de las posibilidades según la estación del año, la elaboración de todos los alimentos dentro del comedor escolar —de ser necesario, aumentar el número de personal a cargo de la misma—, capacitación permanente del personal de cocina, mayor control del Gobierno de la Ciudad sobre el presupuesto que se adjudica para esta área y que las concesiones inviertan en mejor calidad de alimentos, elaboración de campañas sobre alimentación saludable en medios masivos de comunicación. (Registro N.º 3, octubre de 2012)

Los fundamentos que los niños esgrimen para su aprobación se basan en la Constitución nacional, en resoluciones

de organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y en una encuesta realizada por ellos en su escuela. Como bloque organizado, los niños autores sostienen:

Creemos que una alimentación saludable es uno de los pilares del buen estado general y el rendimiento escolar: [En la escuela] comen alrededor de doscientos veinte niños [...], [la consistencia de la comida] es desagradable y con falta de sabor: la carne es muy dura, las pastas rellenas no lo son, y los medallones, tanto de pollo como de pescado, están prehechos. Los fideos y el arroz no tienen buena consistencia, hay ausencia de verduras, como la lechuga y la acelga, en los platos que forman el menú, las frutas de estación se repiten y algunas no aparecen dentro del menú. (Registro N.º 3, octubre de 2012)

En el discurso de presentación, los niños agregan información estadística según una encuesta realizada por ellos a cuarenta y dos estudiantes que asisten al comedor de su escuela. Con resultados contundentes, informan: “[solo] el 2% siempre come la comida del comedor, el 43% a veces come, el 55% casi no come nada”. Además, agregan información registrada en entrevistas realizadas a distintos actores intervinientes: “El personal de cocina del establecimiento nos informa que se tiran, aproximadamente, cuatro bolsas de consorcio de comida por día”. La irracionalidad del despilfarro hace que la encuesta realizada por los chicos se valide como una prueba irrefutable de la mala alimentación que brinda la Ciudad a los estudiantes.

Luego de sucesivas intervenciones sobre el tema y la solicitud expresa de la modificación de la gestión de los comedores escolares, surge sorpresivamente el disenso en la voz

de un alumno de otra escuela, que contrasta con el creciente apoyo logrado por el proyecto en el recinto: “Gracias, señora presidenta, por darme la palabra. Yo tenía una pregunta, ese 55% que no come la comida, ¿no la come porque no le gusta o porque le faltan los nutrientes?”.

El cuestionamiento a los argumentos a favor del proyecto sorprende a los autores, a la vez que expresa el arraigo de concepciones antagónicas que están presentes en la sociedad sobre la igualdad universal de derechos, y la recurrencia al discurso economicista generalizado, basado en la racionalidad instrumental. Ante el pedido del cumplimiento de un derecho, como es en este caso la calidad de la alimentación en las escuelas, irrumpe la limitación en una voz que califica su demanda como un abuso o un exceso de reclamo al Estado.

La respuesta por parte de una de las autoras del proyecto es inmediata: “Gracias, señora presidenta, por darme la palabra, yo le quiero responder la pregunta al diputado: nosotros no comemos porque no tienen los nutrientes o no le sentimos bien el sabor, necesitamos mejor calidad, eso es lo que digo”.

Reforzando el argumento de los autores, un estudiante de otra escuela opina: “Señora presidenta, una alimentación saludable es aquella que aporta todos los nutrientes esenciales y la energía que cada persona necesita para mantenerse sana; la alimentación saludable debe ser completa, que incluya todos los nutrientes, carbohidratos, lípidos, proteínas, vitaminas y minerales; equilibrada, que los alimentos que se consuman contengan los nutrientes en una proporción adecuada suficiente, que puedan [...] ser variadas y que contengan diferentes alimentos de cada grupo en cada comida”.

La argumentación concluye con una intervención clarificadora a favor del proyecto: “Yo digo que es un buen proyecto, porque la alimentación es una buena energía para el cerebro” (Registro N.º 3, octubre de 2012).

El debate continúa, con intervenciones que aprueban y apoyan el proyecto, aunque sin acallar a quienes sostienen la contienda:

Gracias, señora presidenta, por darme la palabra. Yo estoy de acuerdo con este proyecto, pero tengo una pregunta: me respondieron algo... pero si supuestamente no comen la comida porque no tiene los suficientes nutrientes, ¿no consumen nutrientes, [pero] si no la comen, o sea, ¿nada?... ¿sí no la comen? (Registro N.º 3, octubre de 2012)

La discusión evidencia que el derecho a una buena alimentación incluye también el sabor —*gusto*— de la comida. El desacuerdo se presenta, principalmente, sobre lo que implica el derecho a una alimentación digna —nutritiva y sabrosa— y a la responsabilidad del Estado en este asunto. Mientras los representantes del proyecto tratan de instalar el sentido de que una buena alimentación supone también su sabor —*que sea rica*—, otros tensionan dicho argumento sobre la base de un implícito sentido común que limita la acción del Estado a una alimentación básica que insuma el menor gasto público. En esta concepción naturalizada, el derecho pleno a la “alimentación de calidad” de los niños en la escuela pública es visto como un abuso: sus voceros apelan a un exceso de demanda y cuestionan el pedido del “sabor” como un lujo. Este inesperado cuestionamiento incita la defensa de los autores: “Yo le quería contestar la pregunta... que tampoco es comible la comida, entonces no podemos [incorporar] estos nutrientes. Si fuera rica la comida, entonces sí”.

Los argumentos se refuerzan sucesivamente, quebrando el regulado intercambio entre oponentes, tal como aconseja el protocolo de turnos postulado por el programa. La impotencia que aparece ante una crítica inusitada los hace apelar

a la interpelación directa, empática, con la presidenta de la sesión, como un recurso externo:

Yo quería responderle al diputado [...] dos cosas. Nosotros queremos comer la comida, pero no comemos porque no tiene los nutrientes necesarios. No queremos comer tampoco porquerías, y queríamos invitar a usted [se dirige a la presidenta de la sesión] a visitar la escuela nuestra para ver lo que estamos hablando nosotros. (Registro N.º 3, octubre de 2012)

Si bien la centralidad del sabor en la comida no podría haber sido anticipada o incorporada legítimamente en la escritura del proyecto, se vuelve contundente y auténtica en su defensa oral. Al incorporar el *gusto* como una de las cualidades necesarias, además de la nutricional, los niños disputan al Estado ser reconocidos como personas capaces de apreciar una buena comida, que la merecen y que, por tanto, se resisten a ser tratados como un número, o como una celdilla que ha sido cumplimentada en un formulario municipal. En este acto sorpresivo e inédito, el protagonismo de los niños en el uso del espacio de la participación, que habilita el mismo debate, nos permite reconocer las argumentaciones y sentidos de los niños sin mediaciones adultas, aunque sí en diálogo con ellas.

Tras bambalinas: implícitos fuera del juego

Luego de la finalización de la sesión, momento en el que las escuelas se van acomodando en la entrada del recinto para sacarse una foto con el legislador presidente, uno de los niños que había interpelado al

presidente de la sesión respecto de la viabilidad de los proyectos habla en voz alta arengando a otros siete chicos que lo rodean y lo miran:

Estudiante 1: “Si no aprobaron nuestro proyecto (en referencia al que había presentado su escuela el año anterior), aunque este [refiere al de otro grupo que presentó algo similar al propio de años antes] sea un poco más amplio, tampoco lo van a aprobar [...] porque al final quieren que nos saquemos la fotito [...], no tiene sentido venir a la Legislatura”.

Estudiante 2: “Sí, al final es un simulacro”.

(Registro N.º 10, 2012)

La crítica que este grupo de niños realiza se asienta en que, si bien casi todos los proyectos se aprueban en la sesión del programa, esto no alcanza para que sean tratados y aprobados posteriormente en las comisiones de trabajo de la Legislatura, adonde se envían luego de la sesión. Este señalamiento devela que hay un trasfondo inaccesible a su participación en el programa, a pesar de sus esfuerzos por incidir en él con buenos argumentos. En definitiva, la indignación de los estudiantes es, precisamente, sobre la preeminencia que tiene el hecho de invitarlos a una experiencia de aprendizaje para el futuro, implícitamente consultiva, es decir, como productores de demandas y proyectos, sobre el reconocimiento de su incidencia como protagonistas de *lo político*.

El descreimiento que genera en algunos participantes el modelo de *política parlamentaria* que difunde el programa es producto del desfase entre las expectativas que provoca el hecho de producir las ideas y los proyectos, y la desinformación

sobre los mecanismos de la *política real*, como son la adscripción y representación partidaria de los legisladores, el campo de fuerzas que constituyen y la dinámica de las negociaciones que se desarrollan en tales procesos. El tratamiento parcial sobre la actividad política, propio del estilo escolar, deviene en una consideración de ella como una actividad neutral en la cual, por ejemplo, los diputados son entendidos como un cuerpo homogéneo que legisla y hace cumplir las leyes en pos de un bien común. Aunque los estudiantes saben que no todos los proyectos que presentan serán tomados por algún legislador para ser reescritos técnicamente y presentados de forma oficial en las sesiones de la cámara, confían en el cumplimiento de las leyes aprobadas y suponen la responsabilidad de los legisladores en su control.

En el proyecto sobre la alimentación en las escuelas que se analizó anteriormente se evidencia la inutilidad de su reiteración, lo cual constituye un ejemplo de que la solidez argumentativa de un proyecto, la riqueza del debate, las pruebas y el malestar de los implicados —quienes exigen un cambio de la situación— no alcanzan para que este se concrete *a posteriori* como proyecto de ley. Hipotéticamente, se podría pensar que la reiteración e incumplimiento de este derecho en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires se entrama con otras lógicas del funcionamiento burocrático gubernamental, en las que los intereses en juego se imponen sobre el bienestar ciudadano de la franja *débil* de la población. Otra información que refuerza el planteo idealizado de la política que se entrega a este sector se expresa en el debate sobre el uso de los fondos públicos que deberían haber sido ejecutados para educación. En una de las sesiones, un grupo de niños demanda, por segundo año consecutivo, la refacción del edificio donde funciona su escuela, catalogado como patrimonio histórico de la Ciudad. Los estudiantes reiteran su pedido apelando a una normativa incumplida, que

destinaría recursos de la venta de terrenos públicos para el arreglo de edificios históricos.

El registro etnográfico documenta la interpelación directa que los alumnos hacen al legislador que preside la sesión, quien, paradójicamente, pertenece a la bancada de la oposición: “La ley se sancionó en el mes de octubre de 2009, ¿por qué todavía [año 2012] no se cumple esa ley?”. El legislador alega su desconocimiento sobre la ejecución de dichos fondos y, ante la insistencia de los niños (y luego de haber ensayado diversas respuestas que no logran contentarlos), admite: “Yo, por ejemplo, esa venta de esos terrenos no la voté, no estaba de acuerdo con que se condicione la refacción de escuelas por la venta de terrenos... yo no estaba de acuerdo con eso. Por eso no lo voté, voté en contra, o creo que me fui del recinto para no votarlo” (Registro N.º 4, octubre de 2012).

Como correlato de la noción unívoca de la Legislatura como un todo, la demanda que realizan los niños se dirige hacia el legislador, que aleatoriamente preside la sesión como parte de dicha totalidad, y no en su representación político partidaria, que los niños ignoran: “¿Qué pasó con esa plata? [...] ¿A dónde fue a parar?, o sea, se vendieron los terrenos... ¿Y esa plata?, ¿qué pasó?, ¿a dónde fue?”. Antecedido por un silencio incómodo, el legislador responde: “Esa plata se incluyó en el presupuesto del año 2010 [silencio]. Es posible que se haya ejecutado, quizás no se ejecutó acá [se ríe con nerviosismo], no puedo dar respuestas del [Poder] Ejecutivo” (Registro N.º 4, octubre de 2012).

La protesta deja en evidencia la frágil línea que separa el escenario del juego —donde el presidente figura como moderador— y el rol por el cual es interpelado, en tanto diputado responsable del funcionamiento del Estado. Con insistencia, el reclamo se desborda: “A mis compañeros y a nosotros nos viene una pregunta, si no se cumplen estos artículos [de la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires],

¿no sería una especie de delito?”

En esta formulación se expresa la sospecha social hacia quienes ejercen la política como profesión y deben demostrar, permanentemente, su probidad, dado que serán interpelados *a priori* desde la idealización de la misma actividad. Frente a este brete no anticipado, se restituye el juego de la trastienda en el que las negociaciones entre oponentes ponen en tensión la mitificación de la política, ubicada acá, principalmente, en la argumentación *racional* y el diálogo persuasivo orientado al logro de acuerdos sobre lo público.

De este modo, la búsqueda de la lógica en el incumplimiento de la legalidad por los niños, aceptada por la inercia del funcionamiento de *la política*, hace emerger la naturaleza conflictiva de ella. Nuevamente, en un nivel pragmático, esta formación política expresa la dificultad para concretar el ideal de una política de acuerdos, no confrontativa, adaptada a los menores a quienes la actividad les es vedada, justamente para protegerlos del conflicto. A pesar de las bases “reales” sobre las que dicha formación es construida —proyectos legislativos que pueden concretarse—, se reconoce en esta un predominio de la concepción tutelar de la infancia que limita el aprendizaje a un formato que no permite resolver las contradicciones que surgen en la propia experiencia.

La tensión entre la noción de la democracia representativa, que busca ser traspuesta a lo largo del programa —conocer las leyes, las tareas de un legislador, las formalidades del debate, etc.— y las formas directas de la participación que surgen por los efectos y quiebres del mismo debate en el recinto, se condensa en las mencionadas situaciones de frustración para los participantes. En ellas también se manifiesta el anhelo del programa de generar condiciones ideales de una democracia consensual en la que los intereses, la presión y el conflicto puedan ser evitados.

No obstante, más allá de estos implícitos, la investigación

registra la recomendación realizada por algunos legisladores *off the record*, frente a la insistencia de los niños por el reclamo de la resolución de sus proyectos: “Vengan a pedir que se ponga [el proyecto] en tratamiento, porque a veces eso ayuda a que la presidencia de la comisión lo pueda tratar, que se discuta, y que pueda ser aprobado”. Este consejo apunta a que los estudiantes ejerzan presión colectivamente, los días de sesión de las comisiones de la Legislatura, a fin de que su proyecto avance en su tratamiento. La sugerencia se inscribe como práctica posible y habitual de la política y es presentada con naturalidad, aunque excede el marco del programa y su protocolo.

Los legisladores que han oficiado como coordinadores en las sesiones del programa expresan, en las entrevistas mantenidas durante el trabajo de campo, que algunos aspectos del funcionamiento *real* de la política que no se aclaran a los estudiantes son, también, la desinformación en torno a presupuestos, los condicionamientos técnicos y legales que deben tener los proyectos, o la presión como procedimiento válido en el juego democrático.

Reflexiones finales

El programa y su desarrollo han sido una ocasión para profundizar en el conocimiento acerca de las concepciones y prácticas que circulan en la sociedad sobre la relación entre infancia, adolescencia y política, como también sobre los supuestos que subyacen en torno a la educación sobre este asunto. Sostenemos que, no obstante el reconocimiento que le otorga a su participación la Convención de los Derechos del Niño de 1989, la inercia de la concepción tutelar e infantilizadora sobre esta edad de la vida y la identificación de la democracia con el modelo consensual excluye y quita

legitimidad a la participación de los niños y adolescentes en el campo de la acción política.

A lo largo del artículo se analizó y reconstruyó etnográficamente un programa de formación ciudadana dirigido a estudiantes de escuelas primarias y secundarias que realiza un recorte pedagógico sobre la educación política en la simulación de la actuación de los participantes como “legisladores por un día”, al mismo tiempo que construye un puente entre los legisladores y las necesidades de las escuelas.

La investigación reconstruye, mediante el enfoque metodológico implementado, momentos de apertura y/o restricción a *la participación*, según la orientación política contingente que contextualiza al programa en la historia política de la Ciudad de Buenos Aires, y que se plasma en condicionantes organizacionales y discursivas que se ponen en juego en las convocatorias y en el debate en el recinto. Asimismo, este eje ha permitido reconocer la capacidad de interpretación y argumentación de los estudiantes como del despliegue de la información particular y situada que cada proyecto presenta, como parte de sus fundamentos y especialmente en el debate con otros estudiantes en el que emergen categorías sociales compartidas que no es posible anticipar.

En el acto ritual en la Legislatura se registra la libertad consustancial a la reflexión política y la búsqueda lógica que ejercen los protagonistas en su seguimiento y disenso con respecto a los proyectos que debaten y que los habilita —en tanto autores de propuestas concretas— a ser considerados *agentes* y, por ende, parte imprescindible del debate social. El conflicto que emerge al ponerse en acto el debate entre los participantes sobre los diversos intereses y demandas vinculados a “la realidad” vivida y conocida confronta con el ideal de la democracia asociada al consenso y con el mandato de [sobre]protección hacia esta franja de edad. La función de cuidado y responsabilidad de los adultos con

respecto a los menores en este campo se traduce, así, en apartarlos de la parte *fea* de la política —lucha de intereses, negociaciones, procesos de coerción, etc.—, entendida como aspectos de un “flagelo” que engloba prejuicios sociales y temores que se suman a la tendencia de despolitización general de las sociedades.

La elección del simulacro como modalidad para esta formación política evidencia el anhelo de que el *como si* del juego permita evitar aquello que es considerado inadecuado de esta actividad para esta franja de edad. Sin embargo, las características de la interacción política emergen inevitablemente en la búsqueda de la lógica o coherencia en las respuestas que les solicitan a los legisladores-presidentes, llevándolos fuera del juego y manifestando, así, la seriedad con la que asumen su participación. De hecho, el reconocimiento de la coparticipación de los estudiantes con la actividad política de los legisladores es invisibilizado al ser incluido de modo anónimo en gran parte de los proyectos que ellos presentan como propios, movimiento que destaca el rol de la política pública en la formación ciudadana y minimiza el aporte de niños y adolescentes en la resolución de los asuntos que afectan la vida en común.

Se concluye, así, que la formación política, en efecto, trasciende la lógica de un aprendizaje simulado, en especial cuando las temáticas convocantes sobre las que se cultiva el debate se refieren a asuntos que interpelan directamente a los participantes, cuestión por la que se evidencia la pertinencia de su incorporación legítima en este campo y la inutilidad de los intentos de protección del carácter comprometido y a la vez perturbador de la política, pese a los esfuerzos por domesticarla.

Tabla 1. Selección de proyectos según categorización analítica realizada por la investigación

N.º	Tipo de proyecto	Proyecto	Fecha de sesión	Autoría
1	A	Creación de Organismo de Control Alimenticio en cada Distrito Escolar (Proyecto de Ley).	28/10/2008	Escuela N.º 22 DE 3
77	A	"Salud de los que viven cerca". Contaminación de los ciudadanos que viven cerca de depósito de automóviles.	20/05/2008	Escuela N.º 3 DE 12
96	A	Vacunación gratis para todas las edades contra Hepatitis B en todos los hospitales de CABA.	18/06/2008	Instituto María Auxiliadora
100	A	"Viviendas en la zona Sur: Villa Soldati, Villa Lugano, Villa Riachuelo" (Proyecto de Ley). Acceso a vivienda digna a toda persona en situación de pobreza que no puede acceder a créditos bancarios. Construcción de un nuevo barrio.	06/10/2009	Escuela N.º 6 DE 21
111	A	"Comi-dormis en el barrio de Belgrano" (Proyecto de Ley). Construcción de un espacio para albergar y alimentar a personas que se encuentran en situación de calle en los barrios de Núñez y aledaños.	20/10/2009	Instituto del Jacarandá

125	A	"Boleto Escolar". Proyecto que plantea que las empresas de transporte público cobren boleto escolar de cinco centavos a alumnos a lo largo de la escolaridad obligatoria (Proyecto de Ley).	17/05/2011	Escuela N.º 16 DE 1
2	B	"Una buena calidad de comida para los alumnos". Plan para la mejora de la comida brindada a los alumnos de las escuelas de CABA:	09/11/2010	Escuela N.º 25 DE 12
50	B	"Viandas escolares con alto valor nutricional. Para todas las escuelas públicas de la CABA". Necesidad de contar con servicio de desayunos con alto valor nutricional (Proyecto de Ley).	14/06/2011	Escuela N.º 3 DE 7
51	B	Revisión del menú de la merienda para las escuelas de jornada simple (Proyecto de Resolución).	09/10/2012	Escuela N.º 9 DE 10
51	B	Supervisión de comedores escolares de las escuelas públicas y privadas del menú para celíacos (Proyecto de Declaración).	04/06/2013	Instituto Orsino
162	B	"Mejorar la informática en la escuela pública" (Proyecto de Ley).	02/09/2008	Escuela N.º 1 DE 16
166	B	Construcción y acondicionamiento de un aula para las materias Educación Plástica y Educación Musical (Proyecto de Declaración).	16/11/2010	Escuela N.º 8 DE 21
182	B	Compra del edificio de la escuela para su ampliación (Proyecto de Declaración).	11/10/2011	Escuela N.º 14 DE 15

223	C	Talleres de computación y deportes para mejorar la calidad educativa de los alumnos de las escuelas primarias.	11/11/2008	Escuela N.º 22 DE 17
224	C	"Talleres laborales para estudiantes de Nivel Medio" (Proyecto de Ley).	29/09/2009	Instituto Duayén
237	C	"Bimestre orientador. Hacia una adecuada elección profesional". Incorporación de asignatura obligatoria que oriente a los alumnos en su elección profesional y el mundo del trabajo, durante los meses de junio y julio (Proyecto de Ley).	08/06/2010	Escuela N.º 17 DE 6
255	D	"Centros recreativos para chicos de CABA gratuitos en todos los barrios".	20/05/2008	Instituto San Ramón Nonato
260	D	Eliminación de los subsidios a las escuelas de gestión privada (Proyecto de Ley).	26/06/2012	Escuela N.º 3 DE 7
270	D	Inicio del proceso de cambio de nombre de la escuela N.º 2 "Isabel la Católica", debido a las discusiones del actual nombre por la conquista de América y su legado hasta la actualidad, considerando además que la institución es una escuela pública laica (no se propone nombre) (Proyecto de Resolución).	05/10/2010	Escuela N.º 2 D E 12 "Isabel la Católica"

Referencias de la categorización de la investigación:

A: Carencias sanitarias y sociales.

B: Condiciones materiales para la educación.

C: Problemáticas pedagógicas.

D: Manifestaciones simbólicas y culturales.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2016). Crisis en la educación. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, pp. 269-302. Ariel.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus.
- Batallán, G. (1987). El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela. Elichiry, N. E. (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*, pp. 39-66. Nueva Visión.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, núm. 19, pp. 679-704.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Batallán, G. (2011). La invisibilidad de los niños y adolescentes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. Batallán, G. y Neufeld, M. R. (comps.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia en antropología. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, pp. 15-24. Biblos.
- Batallán, G. (2019). Anthropology and Research Methodology. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, pp. 1-18. En línea: <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.354>> (consulta: 23-04-2023).
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 28, pp. 85-106. En línea: <<https://doi.org/10.1590/0327-3776>> (consulta: 23-04-2023).

- Batallán, G. y Campanini, S. (2012). El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados. Laborde, S. y Graziano, A. (coords.), *Políticas sociales hacia la infancia*, pp. 41-57. Miño y Dávila.
- Campanini, S. (2018). Institución escolar y participación de la primera edad de la vida en el debate legislativo en la Argentina contemporánea. *Cuadernos de antropología social*, núm. 47, pp. 143-156. Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- Crehan, K. (2004). *Gramsci, cultura y antropología*. Bellaterra.
- Enrique, I. (2010). Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis. *Boletín del Programa de Antropología y Educación*, núm. 1, pp. 5-10.
- Enrique, I. (2011). *La participación estudiantil en la escuela secundaria en la Argentina. Reconstrucción del conflicto en torno al protagonismo político de los jóvenes*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Giddens, A. (1982). Hermeneutics and social theory. *Profiles and Critiques in Social Theory*, pp. 1-17. University of California Press.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Henry, J. (1967). *La cultura contra el hombre*. Siglo XXI.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2012). *Ley N.º 26.774 de Ciudadanía Argentina sancionada el 31 de octubre y promulgada el 1 de noviembre de 2012*. Boletín Oficial de la República Argentina. En línea: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/resaltaranexos/200000-204999/204176/norma.htm>> (consulta: 23-04-2023).

- James, A. y James, A. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Londres, Macmillan Palgrave.
- James, A. y Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer.
- Jans, M. (2004). "Children as Citizens. Towards a contemporary notion of participation. *Childhood*, vol. 11, núm. 1, pp. 27-44.
- Jociles, M. I., Franzé, A. y Poveda, D. (2011). El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos. Jociles, M. I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, pp. 9-36. Catarata.
- Levinson, B. (2011). Toward an Anthropology of (Democratic) Citizenship Education. *A Companion to the Anthropology of Education*, pp. 279-298. En línea: <https://doi.org/10.1002/9781444396713.ch17> (consluta: 23-04-2023).
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Pehuén.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño*. Octaedro.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Neufeld, M. R. (2000). Etnografía y educación en la Argentina. Escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro. IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación.
- Novaro, G., Santillán, L., Padawer, A. et al. (coords.). (2017). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Biblos.
- Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. Díaz de Rada Brun, A., Velasco Maillo, H. M. y García Castaño, F. J. (coords.), *Lecturas de an-*

tropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar, 145-174. Trotta.

Ortner, S. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Duke University Press.

Padawer, A., Scarfó, G., Rubinstein, M. y Visintín, M. (2009). Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización. *Intersecciones en antropología*, vol. 10, núm. 1, pp. 141-153.

Programa "La Legislatura y la Escuela". (2012). *Revista La Legislatura y La Escuela*. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Rabello de Castro, L. (2018). "We need to talk about break-time!": The construction of the common by children in school. *Childhood and Philosophy*, vol. 14, núm. 29, pp. 129-148. En línea: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30560> (consulta: 24-04-2023).

Rabello de Castro, L. y Grisolia, F. S. (2016). Rendre sujetif il public ou socialiser la politique? Les articulations entre le "politique" et l'enfance. *Educao e Sociedade*, vol. 37, núm. 137, pp. 971-988. En línea: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167363> (consulta: 23-04-2023).

Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.

Retamozo Benítez, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Sociales y Políticas*, vol. LI, núm. 206, pp. 69-91.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.

Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión?. Batallán, G. y Neufeld, M. R.(comps.), *Discusiones*

sobre infancia y adolescencia en antropología. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela, pp. 27-52Biblos.

Rodríguez Bustamante, L. (2020). Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones. *RUNA, Archivo Para las Ciencias del Hombre*, vol. 41, núm. 1, pp. 183-198. En línea: <doi: <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6280>> (consulta: 23-04-2023).

Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.

Santillán, L. (2019). Nuestro norte son los niños. Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. *Revista Runa*, vol. 40, núm. 2, pp. 57-73.

Shabel, P. (2016). Venimos a jugar y a luchar. Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. *Lúdicamente*, vol. 10, núm. 5, pp. 1-14.

Shabel, P. (2019). Una reunión de niños. Construcciones de conocimiento infantil sobre la política en un movimiento social. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 49, pp. 163-178. En línea: <https://doi.org/10.34096/cas.i49.4022> (consulta: 23-04-2023).

Simons, M. y Masschelein, J. (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagogía. Foucault con Rancière. Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J., *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño y Dávila.

Szulc, A. (2006). Antropología y Niñez: de la omisión a las culturas infantiles. Wilde, G. y Schamber, P. (comps.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. SB.

Cierre y apertura¹

Graciela Batallán y Silvana Campanini

De la comunidad escolar incompleta hacia la comunidad escolar democrática

Tal como enunciamos en la presentación de este libro, la línea de investigación sobre la relación entre la primera edad de la vida y la política ha contribuido a la discusión teórico-conceptual sobre su tratamiento en el debate social y académico. El problema de la indagación focalizado en la exclusión de niñas, niños y jóvenes adolescentes de la política ha sido tensionado con las categorías de sentido inscritas en el habla de los protagonistas, sobre prácticas contextualizadas y temporalmente situadas, documentadas por el trabajo de campo etnográfico.

El punto central de la discusión teórica se resume, principalmente, en la limitación que entraña considerar a esta

1 Este acápite toma fundamentos del último proyecto en curso: "La comunidad educativa como metáfora de la *polis*. Conocimiento, protagonismo y temporalidad en la disputa por la constitución de los sujetos" (2018-2022).

edad de la vida como una mera transición entre la dependencia y la autonomía de sus miembros con el mundo adulto, tal como era tratada a principios de la década del 2000. La crítica al holismo conceptual, que expresa el culturalismo en la tradición funcionalista de la antropología y en gran parte de las ciencias sociales y de la educación, es analizada críticamente a partir de cuerpos teóricos provenientes de la filosofía y otras disciplinas de las ciencias sociales, complejizando el enfoque como expusimos en el desarrollo de la presentación.

Es así que los tres ejes que allí se destacan como hitos en la ampliación del tratamiento de esta problemática a lo largo de los años sintetizan el intento por lograr una ampliación conceptual en torno de la relación entre la dimensión política de la vida social y la participación de estos sujetos no incluidos legítimamente dentro de ella. En ese camino, la distinción entre *la política* y *lo político* habilita la inclusión de los “menores” en la reflexión sobre lo público (Mouffe, 2011; Rosanvallon, 2003). También, el abandono de la noción de *transicionalidad*, para caracterizar a la primera edad de la vida, abre el horizonte hacia el discernimiento que permite el concepto de *contemporaneidad de las generaciones*, que se convierte en una base argumental —con consecuencias teórico-metodológicas— en el momento analítico de la investigación y en el debate con posturas ahistóricas y esencialistas. Finalmente, la consideración de niñas, niños y adolescentes como *agentes* (Giddens, 1995) en la construcción de hegemonía —a pesar de su invisibilidad— les devolvería su legítima participación, no considerada debido a su condición de individuos dependientes del mundo adulto o bajo tutela.

Las distintas concepciones sobre la relación bajo estudio, analizada en los subcampos de la investigación, pusieron de manifiesto la disputa social expresada en decisiones gubernamentales, debates parlamentarios, discursos

pedagógico-políticos y denuncias mediáticas, así como en las luchas y demandas de niñas, niños y adolescentes en pos de su reconocimiento como protagonistas.

En estas interacciones, la crítica a las concepciones esencialistas e institucionalistas sobre lo político se destaca el conflicto como elemento constitutivo (radical) de esta dimensión de la vida social, postulando la construcción contingente del orden social, en la que se someten a reformulación los alcances de “la comunidad” y el carácter de los sujetos habilitados a incorporarse en su construcción (Rancière, 1996; Arendt, 1997; Butler, Laclau y Zizek, 2000; Mouffe, 2011).

La revisión teórico-conceptual que acompaña el largo proceso de investigación habilita a argumentar en contra de las concepciones conservadoras y neoliberales sobre la exclusión de niñas, niños y adolescentes de la dimensión política de la vida social. No obstante, los avances en este campo tienen un correlato incipiente en las prácticas y en el discurso público que hasta hoy se expresan de manera antagónica.

En términos esquemáticos, podríamos enunciar algunos de estos antagonismos: (a) la relevancia de la participación de niñas, niños y jóvenes en la promesa republicana de profundización democrática, confrontada con su deslegitimación en función de argumentos preliberales de raigambre naturalista (en términos jurídicos, educativos y políticos); (b) la habilitación pedagógica de niñas, niños y jóvenes en términos de prácticas organizativas y de conocimiento situado, frente a los programas de formación ciudadana centrados en el aprendizaje de contenidos formalizados; y (c) la atribución de legitimidad a la acción de estos sujetos en el presente, versus su traslado al futuro. El niño, “futuro ciudadano”, es la expresión que resume esta concepción naturalizada.

La identificación de estos antagonismos —inherentes a la disputa por la hegemonía en las políticas de

reestructuración del espacio público— muestra su fecundidad para problematizar la polémica dentro del campo educativo actual.

Como hipótesis para una nueva investigación, este *impasse* retoma la revisión de la historia y uso de la noción de *comunidad escolar*. Sostenemos que esta nominación es por ahora una falacia en cuanto a su realización, debido a la exclusión de la participación de niños y jóvenes en la gestión escolar. Las experiencias participativas, por ejemplo, en asambleas y consejos de grado, se presentan de forma aislada motorizadas por docentes comprometidos con la democracia, y no como una política organizativa y pedagógica impulsada por el Estado que considere a dicha práctica de participación como formación política/ciudadana para niñas, niños y jóvenes escolarizados.²

La caracterización que hacemos de la escuela como una institución “semipública” (Batallán, 2007) dada la minoridad de sus sujetos centrales, quienes están bajo tutela o mediados por “otros” (adultos responsables), es reforzada por los vínculos de tipo familiar-doméstico que se expresan en su cotidianeidad, tanto, en el plano del manejo del “orden” (o del disciplinamiento), como en el plano pedagógico. La mediación de los adultos justifica la exclusión de los menores de la mentada comunidad, convirtiéndola en una categoría meramente retórica.

No obstante, efectivamente, niñas, niños y adolescentes escolarizados comparten la vida diaria en mundos familiares y escolares, y su pertenencia, de hecho, supone de algún modo su adscripción. En el sofisma que significa dicha nominación en la actualidad, continúa prevaleciendo en la escuela

2 Si bien desde el año 1999 en la Ciudad de Buenos Aires existe para nivel secundario la Ley 223/99 de Sistema Escolar de Convivencia y en el nivel primario la reglamentación de la Ley Nacional de Convivencia 26892/13 que impulsan la formación de estos órganos participantes, estos no son ampliamente promovidos y resultan escasos en su práctica.

la confrontación generacional como modalidad de vinculación cotidiana, principalmente en el nivel secundario.

Los proyectos de construcción de “lo escolar” pueden leerse, entonces, como intentos de subordinación o emancipación (temporal y política) de los sujetos y sus prácticas en el ámbito educativo. Las propuestas de reconstrucción de las dinámicas escolares, basadas en fundamentos neoconductistas y preliberales para definir a los estudiantes, y en evaluaciones técnicas externas para habilitar a los docentes, actualizan concepciones relativas a la minoridad de estos colectivos para decidir sobre los procesos educativos de los que son partícipes. En tal contexto, las propuestas de reorientación de la *comunidad escolar* se ven forzadas a extremar los argumentos de inhabilitación político-pedagógica de docentes y estudiantes, desarticulando temporalmente sus propuestas (v. g., niños y jóvenes son demasiado pequeños para opinar, en tanto los docentes son descalificados para transformar); estos sobreentendidos reafirman la preeminencia del presente de quienes manejan la prospectiva y las grandes escalas (organismos internacionales, fundaciones, empresas educativas, expertos).

Los debates conceptuales y las experiencias sociales que se organizan en torno a estas premisas resultan disímiles en cuanto a los alcances de las comunidades, así como son polémicos los modos en que se rediseñan en cada uno de ellos los vínculos con otras unidades sociales de interacción (los partidos, las instituciones ciudadanas, el sistema educativo, entre otros).

La reconstrucción analítica del estatus del conocimiento como criterio para la constitución de *agentes* con capacidad de discurrir y decidir en la comunidad de pertenencia permite desentrañar el lugar (invisibilizado) que se les asigna a niños y jóvenes adolescentes desde el campo político hegemónico. Los proyectos de construcción de “lo escolar” pueden leerse,

entonces, como intentos de subordinación o emancipación (temporal y política) de los sujetos y sus prácticas en el ámbito educativo. La construcción del conocimiento como un componente para ser reproducido o coproducido conforma el rol asignado al estudiante como receptor o protagonista.

Estos antecedentes fundamentan un nuevo campo de indagación teórico-empírico para la antropología de la educación que acompaña los procesos políticos generales de profundización de la democracia.

Desde la perspectiva aquí presentada, la relación entre la comunidad educativa y la comunidad política (pacificada) abre un campo problemático, al ponerse al descubierto diferentes proyectos político-pedagógicos de construcción del mencionado vínculo: en ellos, la institución escolar discurre como “promesa del futuro”, “anticipo”, o “requisito” del ejercicio ciudadano.

Las experiencias socio-pedagógicas en curso, así como los debates teóricos sobre el tema, expresan la genuina preocupación por refundar el vínculo de los sujetos con lo político y, concomitantemente, la incorporación de los noveles sujetos al espacio público, con el riesgo, tal vez paradójico, de abandonar las expectativas de una ciudadanía abarcadora. Como resultado de tales procesos, la búsqueda de la igualdad ciudadana se vuelve necesaria e imposible al mismo tiempo.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.

Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria.* Paidós.

Butler, J., Laclau, E. y Zizek, S. (2000). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda.* Fondo de Cultura Económica.

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.

Sobre los autores

Graciela Batallán

Doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Consulta y directora de investigación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Se desempeña actualmente como Co coordinadora del Programa Antropología y Educación en el Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA-FFyL-UBA). Sus líneas de trabajo han sido el conocimiento del trabajo docente y la transformación de la escuela y, con el mismo propósito, la problemática de la infancia y la política. En ambas líneas, así como también en la docencia universitaria de grado y posgrado, se ha especializado en el campo de la metodología de la investigación, sosteniendo un enfoque histórico-etnográfico con abordajes participantes y dialógicos. Fue miembro fundador de la Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUARE) entre los años 1976-1983 y actualmente es miembro de la Red de investigadores en Antropología de la Educación (RIAE). En

2022 recibió el premio George y Louse Spindler de la Asociación Americana de Antropología (AAA). Cuenta con una vasta producción bibliográfica y ha realizado una larga tarea formativa en el ámbito universitario y con docentes en ejercicio en postítulos en la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF) y en ámbitos gremiales de capacitación.

Silvana Campanini

Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires (FFyL, UBA). Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras. Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias Antropológicas. Docente de seminarios de grado y posgrado en diversas universidades nacionales y en Institutos de Formación Docente. Co-directora de proyectos de investigación en la Facultad de Filosofía y Letras. Miembro del Programa de Antropología y Educación (ICA-FFyL) y de la Red de Investigadores en Antropología y Educación (RIAE). Se ha desempeñado como consultora en el Ministerio de Educación de la Nación y ha tenido participación en distintas áreas de gestión de la Facultad de Filosofía y Letras. En su fallecimiento, el 11/8/21, ejercía el cargo de Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales de la Facultad.

Elías Prudent

Licenciado en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Profesor de Enseñanza Primaria con Intensificación en el Currículo de las Ciencias Sociales (MEN). Docente del Departamento de Ciencias Antropológicas y en Institutos de Formación Docente de la CABA. Es integrante del

Programa de Antropología y Educación de la Sección de Antropología Social (ICA-FFyL,UBA). Desde 2011 se desempeña como consultor/investigador en el Ministerio de Educación de la Nación. Sus temas de investigación actualmente están vinculados con la infancia y juventud; la formación docente y las políticas de ampliación de la escolaridad en zonas rurales de Argentina.

Iara Enrique

Magister y Especialista en Políticas Sociales (FCSo-UBA) y Profesora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Docente de grado y posgrado en Universidades Nacionales públicas y en una Institución de Formación Docente del Ministerio de Educación (CABA). Dicta materias en las áreas de la Metodología de la Investigación y la Antropología y la Educación. Investiga temas relacionados con juventud, escuela secundaria y política en el Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.

Soledad Castro

Profesora en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Especialista Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos (INFD-ME). Se desempeña como docente de Sociología de la Educación y de la Cultura, Gestión Sociocultural y Antropología en distintas instituciones del sistema formador docente y técnico de la provincia de Catamarca. Entre 2005 y 2010 ha trabajado la temática de juventudes y prácticas políticas en contextos

escolares en proyectos de investigación del Programa de Antropología y Educación (ICA, FFyL - UBA). En los últimos años ha indagado las disputas de sentido en el proceso de implementación de la Educación Sexual Integral en Catamarca en Institutos de Educación Superior de esta provincia.

Lucía Rodríguez Bustamante

Profesora y doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en el grado y posgrado. Es también docente en los niveles Secundario y Superior. Es investigadora en el Programa de Antropología y Educación radicado en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y actualmente es Secretaria Académica de la maestría de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Eva Dondero

Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Diplomada del Posgrado Internacional en Gestión y Política en Cultura y Comunicación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Docente de la Actualización Académica de Educación Sexual Integral (AA-ESI del INFD-ME-UNSAM) y otros cursos de formación docente en la temática. Su trabajo de gestión está vinculado a temas de infancias, adolescencias y educación en contextos socioeducativos diversos brindando talleres, capacitaciones y moderando espacios de

sensibilización para referentes adultos/as de niños, niñas y adolescentes desde un enfoque de derechos.

Ana Padawer

Doctora en Antropología de la Universidad de Buenos Aires (2007), Investigadora Independiente de Conicet. Se desempeña como investigadora del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras desde 1991, y también ha realizado investigaciones para el Ministerio de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires, así como estudios para ONG vinculadas a la educación y los derechos humanos. Es profesora Asociada del Departamento de Ciencias Antropológicas de la UBA. Ha dictado cursos de Posgrado en Educación y en Antropología en esa institución, en la UNLaM, UNIPE y UNTREF, así como cursos de formación en sindicatos docentes y en el Ministerio de Educación Nacional.

Gabriela Scarfó

Profesora en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la misma universidad. Integrante del Programa de Antropología y Educación en el Instituto de Ciencias Antropológicas (ICAFyL-UBA), institución donde dicta clases de Metodología de la Investigación de campo en grado y posgrado. Es además docente e investigadora en otras dos universidades públicas (Universidad Nacional de Moreno y Universidad Nacional de José C. Paz) donde dicta, entre otros, cursos de

formación para docentes. Su trabajo de investigación está vinculado a temas de infancia y educación buscando problematizar prácticas de democratización dentro y fuera de la escuela. Los avances y resultados han sido publicados en libros y revistas académicas.

Marina Rubinstein

Profesora de Ciencias Antropológicas, (FFyL- UBA) y Profesora de Enseñanza Primaria. Docente en Institutos de Formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. Docente del Instituto Nacional de Formación Docente. Ha coordinado el Programa Clubes de Ciencias de la Ciudad de Buenos Aires. Desarrolló su investigación sobre Bachilleratos populares y movimientos sociales en el marco del UBACyT. Actualmente trabaja en el Profesorado Popular Pueblos de América. Ha publicado diversos artículos sobre dicho tema y sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en escuelas primarias.

Marina Inés Visintín

Profesora Superior en Ciencias Antropológicas (UBA). Docente de Educación Inicial y Psicóloga Social. Es docente de la materia Principios de Metodología de la Investigación y sistematización de la Práctica en la Universidad Nacional de Tres de febrero (UNTREF) y Metodología de la Investigación Educativa en la Universidad Nacional de Moreno. También desarrolla actividades docentes en los Institutos de Formación Docente Terciaria de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), vinculadas al Trabajo de campo etnográfico y a problemáticas de la educación inicial.

Lourdes Arnoten

Profesora en Ciencias Antropológicas por la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Se desempeña como docente de escuelas secundarias y en Institutos de Formación Docente. Adscripta en la Materia Metodología y Técnicas de la investigación de Campo del Departamento de Cs. Antropológicas de la FFyL. Miembro del Programa de Antropología y Educación (ICA-FFyL).

Mónica Córdoba

Profesora en Ciencias Antropológicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL, UBA). Integrante del Programa de Antropología y Educación en el Instituto de Ciencias Antropológicas (ICA, FFyL, UBA). Docente de la cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo (ICA, FFyL, UBA). Doctoranda en Educación del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Tres de Febrero (PIDE, UNLa, UNSaM, UNTreF). Especialista en Educación en Contextos de Encierro (Dirección de Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Bs Aires). Su trabajo de investigación está vinculado a la educación de jóvenes y adultos en contextos socioeducativos diversos.

Loreley Ritta

Profesora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires (FFyL, UBA), Magíster en Servicios Culturales por la Universidad de Santiago de Compostela y doctoranda en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha realizado estudios en Antropología Visual, en Investigación y Conservación en Fotografía Documental (FFyL, UBA) y un posgrado en Comunicación, Géneros y Sexualidades (FCSo, UBA). Se desempeña como profesora en capacitaciones del Programa de Fotografía Documental (FFyL, UBA) y en especializaciones y cursos de formación docente sobre imágenes y educación en la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires. Desde 2011 integra el equipo de investigación sobre infancia, juventud y política del Programa de Antropología y Educación de la Facultad. Participa de una investigación sobre imágenes y educación en UNIPE. Su línea de investigación se orienta a dichos campos con especial interés en las metodologías visuales y coparticipantes de investigación.

