

POLÍTICAS ESCOLARES PARA LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN ARGENTINA

SILVIA ALUCIN¹

RESUMEN

En el presente trabajo analizaremos los espacios de participación estudiantil que se han delimitado en cuatro escuelas secundarias, de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina, con diferentes tradiciones y con marcadas diferencias en cuanto a la población que reciben. Al indagar en las particularidades de dichas instancias optamos por una perspectiva sociocéntrica, en vez de una estadocéntrica, la cual nos permite problematizar la aplicación de las normativas. De esta manera, tomamos las experiencias de participación estudiantil como “loci” privilegiados donde se observan las re-significaciones de las políticas estatales en diversos proyectos institucionales atravesados por la desigualdad que caracteriza al sistema educativo.

PALABRAS CLAVES: EDUCACIÓN SECUNDARIA, POLÍTICA, ANTROPOLOGÍA.

¹ Lic. en Antropología (UNR), Dra. en Ciencias Antropológicas (UNC). Docente en la Facultad de Humanidades y Artes UNR y becaria posdoctoral de CONICET, con sede en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Correo electrónico: alucin@irice-conicet.gov.ar

POLÍTICAS ESCOLARES PARA A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA ARGENTINA

RESUMO

Neste trabalho analisaremos os espaços de participação estudantil que foram delimitados em quatro escolas secundárias, da cidade de Rosário, Santa Fe, Argentina, com diferentes tradições e com marcadas diferenças na população que recebem. Quando indagamos nas particularidades destas instâncias optamos por uma perspectiva sociocêntrica, em vez de uma estadocêntrica, a que nos permite problematizar a aplicação das normativas. Desta maneira, tomamos as experiências de participação estudantil como “loci” privilegiados onde são observadas as ressignificações das políticas estatais em diversos projetos institucionais atravessados pela desigualdade que caracteriza o sistema educativo.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA, POLÍTICA, ANTROPOLOGIA.

SCHOOL POLICIES FOR STUDENT PARTICIPATION IN ARGENTINA

ABSTRACT

The present paper analyses the student participation spaces delimited in four high schools in the city of Rosario, Santa Fe, Argentina, all of them with different traditions and marked differences related to the student population they receive. After inquiring into the particularities of those instances, a socio-centric perspective, rather than a state-centered perspective, was applied in order to problematize the implementation of regulations. This way, we were able to take the experiences of student participation as privileged “loci” where re-significations of the state policies were present in the diverse institutional projects interwoven by the inequality of the educational system.

KEYWORDS: SECONDARY EDUCATION, POLITICS, ANTHROPOLOGY

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo analizaremos los espacios de participación estudiantil que se han construido en cuatro escuelas de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. El trabajo de campo fue realizado entre 2010 y 2014, en instituciones ubicadas en la “periferia” y en el “centro”. Tomamos estas acepciones como delimitaciones que no responden solamente a una lógica espacial, sino a definiciones sociológicas que articulan formas de percibir y actuar, que impactan en cada construcción institucional. En nuestro país, la Ley de Educación Nacional instauró la obligatoriedad del nivel secundario en 2006, esto modificó su perfil, ya que al ser parte de la educación básica debió abrir las puertas a sectores que antes no accedían a ella. Como ampliación del derecho a la educación representó un gran avance, pero también la llegada de grandes desafíos, ya que al igual que en otros países la universalización del nivel se dio de manera diferenciada.² La exploración de escenarios diferentes nos permitió reflexionar en torno a la desigualdad educativa y su impacto en la socialización política.

En Latinoamérica y en Argentina, se ha dado un proceso de revalorización del joven como agente político, tanto por el aumento de su

² La bifurcación de itinerarios diferenciados en el interior de la escuela secundaria obligatoria es un fenómeno que se repite en varios países. El modelo de educación media norteamericana fue, desde sus inicios, gratuito, con una currícula general y sin exámenes de ingreso, lo cual permitió su temprana masificación entre finales de siglo XIX y comienzos del XX. Ahora bien, es sabido que las escuelas norteamericanas agrupan por rendimiento (“*tracking*” académico) y ofrecen cursos preparatorios para los alumnos más avanzados. En este país la fragmentación y las dificultades para garantizar la calidad educativa son un problema aún pendiente. Mientras, en la mayor parte de Europa la educación primaria se hizo obligatoria en la segunda mitad del siglo XIX, la educación secundaria lo logró recién en el periodo de postguerra, cuando se extendieron las leyes de escolaridad obligatoria hasta los 16-18 años. La masificación también implicó un proceso de segmentación y estratificación en muchos de estos países, donde se consolidaron distintos canales educativos (Dubet, 2006). En América Latina fue un proceso tardío, comenzó en la década del '90, continúa pendiente en muchos países y enfrenta desafíos similares para solucionar la desigualdad educativa.

participación en vías tradicionales de la política –organizaciones, partidos, instituciones estatales– (Vommaro, 2013;Vázquez, 2013) como por la configuración de nuevas formas de participación, que a pesar de discurrir por caminos que no se consideran habitualmente políticos, adquieren una potencialidad inusitada (Reguillo, 2003, 2012; Núñez, 2010, 2014; Chaves, 2006). Dicho proceso tuvo un momento clave en 2012 cuando se sancionó la Ley de ciudadanía (N° 26.774), que establece el voto desde los 16 años, aunque de manera optativa hasta los 18 años.

Como parte de la educación básica el secundario es interpelado por esta coyuntura. En consecuencia se han desarrollado políticas y normativas, tanto a nivel nacional como provincial. En 2011 la Dirección de Juventud del Ministerio de Desarrollo Social lanzó el “plan de fortalecimiento de los centros de estudiantes. En 2013 se sancionó en la ley N° 26.877, en la cual se establece que todas las instituciones educativas públicas y privadas de nivel secundario o superior "deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil", y que las autoridades deben "promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes".³ Asimismo, el Ministerio Nacional de Educación tiene una serie de programas destinados a fomentar la educación democrática: el Programa Nacional de Mediación Escolar, el Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, el Observatorio de Violencia en las Escuelas, el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el Programa Nacional de Escuelas Solidarias.

Particularmente en la provincia de Santa Fe, en 2013, se sancionó la Ley N° 13.392 que habilita y regula la organización de los centros de estudiantes, la Ministra de Educación de la provincia Claudia Balagué expresó su apoyo a la ley y consideró, en un discurso público, que es muy importante la participación

³ Véase “Los centros de estudiantes ya son ley”, en Diario Página/12 6/06/2013 y “Publicaron en el Boletín oficial la Ley de Centros de Estudiantes”, en Diario Clarín 6/08/2013.

de los jóvenes, porque es también parte del proceso de aprendizaje.⁴ También se estableció el programa “Estudiantes al centro”, a través del cual se llevan a cabo acciones de difusión de los instrumentos legales, talleres y encuentros en los que se reflexiona sobre la participación política juvenil. Asimismo, se ha establecido la construcción colectiva, entre docentes y estudiantes, de los códigos de convivencia y se ha otorgado a las escuelas un papel fundamental en la difusión del uso de la boleta única,⁵ a través de capacitaciones y simulacros de votación.

Entonces, teniendo en cuenta la relevancia que adquiere en esta coyuntura la socialización política dentro de las normativas educativas, consideramos que es fundamental explorar sus aplicaciones y re-significaciones en las políticas escolares de participación.

Para realizar esto, tomamos una perspectiva etnográfica, entendida como un enfoque teórico-metodológico (Achilli, 2000) que nos posibilita analizar el proceso de construcción y reconstrucción de las instituciones educativas en su cotidianidad, donde se articulan historias personales y colectivas, particularidades y desigualdades, con normativas estatales que dejan de ser abstractas para tomar un color local. Con este fin realizamos observaciones participantes y entrevistas abiertas a docentes y estudiantes, apelando a un ejercicio en el cual la reflexión en torno una institución nos permita comprender mejor las otras, con el objetivo de conseguir una suerte de iluminación recíproca. La comparación, aunque asistemática, tiene la ventaja metodológica de abrirnos un camino para escapar de la insularización analítica

⁴ Véase “La participación de los jóvenes en centros de estudiantes es parte del aprendizaje”, en *Diario La Capital*, 07/12/2013.

⁵ Con motivo de la implementación de la boleta única en la provincia, en 2012, y como preludeo a la primera vez que los jóvenes de 16 años pudieron votar, en 2013, se realizaron en las escuelas de Santa Fe simulacros electorales. Los candidatos eran próceres, en cada materia se trabajó el tema, alumnos y docentes desarrollaron campañas electorales y todos los protocolos que implica una votación.

señalada por Geertz (1987), o sea, al intento de extrapolar indebidamente generalizaciones realizadas al interior de un caso.

2. PROYECTOS INSTITUCIONALES: REPERTORIOS POLÍTICOS, MORALES Y PEDAGÓGICOS

Concebimos a la escuela como expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo como expresión viviente de la sociedad civil (Rockwell y Ezpeleta, 1983). En la cotidianidad escolar se entrelazan procesos socioeducativos, sociourbanos y sociopolíticos (Achilli, 2000). De esta manera, cada institución construye su modelo organizativo, el cual se plasma en un Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento que actúa como carta de presentación. Aunque muchas veces el proceso de escritura no se realiza, el proyecto es observable en los acuerdos construidos, en las estrategias ensayadas y en los discursos institucionales confeccionados, en el tipo de interacciones que establecen los agentes escolares.

Retomando herramientas conceptuales de la “antropología de las moralidades” (Balbi, 2008, Howell, 1997; Noel, 2014; Zigon, 2007), planteamos que en todo proyecto institucional se cristalizan ciertos repertorios pedagógicos, morales y políticos, desde los que se establece una suerte de “deber ser” en torno a la función escolar de formar ciudadanos. Dichos repertorios provienen de las trayectorias docentes, de la historia institucional, del conocimiento pedagógico. Tomamos la categoría *repertorio* de Noel (2014), su propuesta teórica hunde sus raíces en la tradición procesualista de la antropología británica (Barth, 2000; Leach, 1977; Turner, 1971); asimismo, abreva en la teoría de la práctica (Ortner, 2006; Sewell, 1992). Recurriendo a esta herencia, el citado autor, plantea que todos los sujetos tenemos acceso a ciertos *recursos*, tanto materiales como simbólicos, así como a “formas

socialmente disponibles” de utilizarlos, a través de diversos procesos de socialización accedemos a esto. En este sentido la relación planteada entre estructura y agencia es dinámica.

Ahora bien, teniendo en cuenta esta perspectiva es pertinente recalcar que si bien en cada escuela se han canonizado ciertos repertorios pedagógicos, morales y políticos, suelen verificarse distancias que se despliegan entre el discurso institucional y el accionar docente, lo cual nos permite pensar que existen discrepancias entre los repertorios hegemonizados y las prácticas concretas, si bien tanto los consensos como las diferencias forman parte del funcionamiento institucional, esta vez nos ocuparemos de los primeros, ya que marcan el horizonte a seguir y los formatos escolares instituidos.

Las escuelas “periféricas” se han abierto hace unos 7 años, en el marco de una política de universalización del nivel que requería escuelas en zonas donde no había. Una de ellas está ubicada en el sur de la ciudad, en un barrio donde el crecimiento del narcotráfico ha profundizado la violencia. Como depende de la provincia, la llamaremos *Escuela Provincial*, en virtud del contexto social que atraviesa a la institución y gracias a las trayectorias docentes ahí reunidas, el proyecto educativo retoma lineamientos de la educación popular, en éste se apuesta a lograr una “*educación dialógica, participativa, solidaria y emancipatoria*” (Objetivos institucionales). Los autores más emblemáticos para los profesores son Freire y Nidelcoff. Paulo Freire es el principal referente de la educación popular en Latinoamérica, este pedagogo ha postulado la necesidad de asumir la politicidad de la práctica docente, la cual implica definir contra qué y en favor de quién se educa. Así elaboró una *Pedagogía para el oprimido* (1970), con el fin de brindarle herramientas para que pueda concientizarse de su situación, como primer paso para poder liberarse; en este sentido vincula la educación a la emancipación. Desde su perspectiva, la enseñanza no se basa en la *extensión* de información desde “aquel que sabe” a otro que “no sabe”, sino en un acto de *comunicación* que conlleva la marca del *diálogo* (Freire, 1973),

en el cual pueda ser valorada la cultura y los saberes que traen los estudiantes, separándose de esta manera de la educación “bancaria”. Por otra parte, Nidelcoff (1974) es autora del célebre libro “Maestro pueblo, maestro gendarme”, editado por una biblioteca del barrio, allí plantea que siempre se educa a partir de valores, desde los cuales se piensa al mundo y a los hombres. De acuerdo con esto, indica dos posturas posibles: el “maestro pueblo”, que trabaja para transformar la sociedad y el “maestro gendarme”, que trabaja para conservarla tal como se encuentra. Estos textos son ampliamente citados, compartidos y tomados como referencia por la mayoría de los profesores.

Por otro lado, trabajamos en una escuela ubicada en el distrito noroeste de Rosario, la cual llamaremos *Escuela Salesiana*, ya que depende de dicha congregación. Aquí el proyecto pedagógico sigue los lineamientos de Don Bosco,⁶ que han sido aplicados de manera particular por dos militantes barriales, el padre “Juan” y “Pepe”, que aparecen entre los docentes como referentes educativos, políticos y éticos. Uno es el cura fundador de la institución y el otro un ex seminarista que trabajó en la escuela dentro del nivel primario y coordinó en el barrio distintos grupos juveniles. Ellos han trabajado para construir una “*escuela para los que no tienen escuela o que en otras instituciones por los parámetros que tienen no encuadran o rápidamente quedan fuera*” (Simón, profesor de Filosofía). Retomando a Humphrey (1997), pensamos a dichos referentes como *ejemplares*,⁷ Pepe y el padre Juan han

⁶ Don Bosco desarrolló el sistema preventivo, durante su experiencia de trabajo realizado con jóvenes marginales en la ciudad de Turín. En esta pedagogía se ofrece una educación integral: moral, intelectual y civil, que se sustenta en la prevención y no en la represión, razón por la cual debe trabajarse para que los estudiantes conozcan e incorporen las normas. Además no se admiten los castigos violentos –físicos o psicológicos- que eran muy comunes en esa época, el vínculo entre el educador y sus alumnos se construye desde el respeto, no desde el temor, y se basa en el acompañamiento contante, en este sentido la asistencia salesiana no es vigilancia sino una presencia formativa (Cian, 1982).

⁷ Según el análisis que ha realizado esta autora en Mongolia, los preceptos morales no se desprenden solamente de las normas y reglas, sino de los ejemplos de ciertos personajes históricos y protagonistas de cuentos o mitos.

legado una idea de política comunitaria ejercida en pos del bien común y pensada como una praxis autogestiva, de manera que se opone a las relaciones de asistencialismo y clientelismo que los profesores encuentran en el barrio.

Por otra parte, las escuelas “céntricas” son instituciones centenarias de gran prestigio en la ciudad. Llamaremos a la primera *Escuela Normalista*, ya que se trata de un Normal que pasó a la órbita de la provincia en los 90. Esta tradición, si bien es criticada, circula de manera subterránea en el respeto estricto por las normativas, en el seguimiento preciso de los protocolos, en la formalidad del funcionamiento institucional, en la apelación reivindicativa de la educación pública, y en ciertas actitudes normalizadoras que sustentan la búsqueda de cierto perfil de alumno y de docente. A pesar de que ya no quedan maestras normales, muchos de los profesores son ex alumnos y se formaron con ellas, además en el proyecto educativo institucional se invoca al normalismo como marca de prestigio. Esta tradición fundada en la neutralidad política y religiosa de la docencia hace que los profesores describan a la escuela como una institución que “*rehúye de lo político*” (Sara, profesora de Historia).

Llamaremos a la otra institución ubicada en el centro *Escuela Universitaria*, se trata de una secundaria que depende de la Universidad Nacional de Rosario, la misma goza de mucho prestigio académico, por lo cual es vista por la sociedad rosarina como una buena opción de preparación para los estudios superiores. Aquí encontramos un discurso institucional de corte academicista, donde se resalta la excelencia educativa, pero al interior coexisten prácticas disímiles que aspiran a distintas formaciones, valores y principios. Los profesores presentan a esta escuela como “*formadora de cuadros*” o de “*líderes*”, y en virtud de esto unos mantienen una educación centrada en lo conceptual y de perfil altamente meritocrático, donde “*se fomenta la competencia sana*” (*Directora, fragmento entrevista*), mientras otros, justamente por esta razón otorgan igual prioridad a la transmisión de valores, a formar una mirada solidaria y crítica.

Recapitulando, cada proyecto educativo institucional responde a estilos de gestión que se han ido tejiendo de acuerdo a viejas tradiciones, nuevos objetivos, lineamientos estatales, la situación de cada comunidad educativa y los perfiles docentes. Las escuelas céntricas conservan una estructura más tradicional, mientras las escuelas periféricas muestran formatos institucionales más flexibles e inclusivos. En relación a cada perfil se fueron consolidando diversos espacios de participación estudiantil que a continuación analizamos.

3. CENTROS DE ESTUDIANTES

En Argentina los Centros de Estudiantes secundarios son herederos de la tradición organizativa de los centros universitarios, éstos se fueron propagando a partir de la Reforma Universitaria de 1918. Su desarrollo estuvo vinculado a los avatares políticos de nuestra historia, ya que sufrieron etapas de prohibición, censura y persecución. Sólo las escuelas Universitaria y Normalista cuentan con organismos de estas características. Núñez (2013) trabaja la hipótesis de que dichos espacios son más comunes en los establecimientos de mayor antigüedad que en los nuevos, donde constituyen una forma de "participación legitimada". Esto puede deberse a que los centros de estudiantes son parte de un formato escolar que encuentra más recepción en aquellos jóvenes que heredan experiencias escolares familiares en forma de tradición, mientras que para los sectores que por primera vez acceden al secundario la participación aparece asociada a otras prácticas, vinculadas a la lucha de los sectores populares.

El Centro de Estudiantes de la escuela Universitaria tiene una gran trayectoria, fue normalizado en 1984, durante la apertura democrática. Muchos profesores reconocen la importancia del mismo, aunque señalan que, en relación con la abultada matrícula que recibe la escuela, son unos pocos los jóvenes involucrados. Por otra parte, el Centro de Estudiantes de la escuela

Normalista ha sido recientemente reactivado. Esta escuela se caracteriza por una dinámica de segregación que reproducen docentes y alumnos, ya que su población estudiantil se divide entre una “*clase media pudiente*” y una “*clase media más humilde*”, repartidos respectivamente en los turnos mañana y tarde. Una muestra de ello es que al momento de reactivar el Centro los alumnos plantearon hacer uno a la tarde y otro a la mañana, cuando se enteraron de que el estatuto no lo permitía, decidieron unificar los esfuerzos. Sin embargo, se armaron dos listas en las que no se mezclaban candidatos de ambos turnos. Además, hemos observado serios problemas de comunicación entre alumnos, por ejemplo, cuando se planeaba una reunión a la mañana los de la tarde no eran avisados apropiadamente y en varias oportunidades en que las reuniones se convocaron por la tarde los de la mañana no asistían. En esta dinámica los estudiantes del turno mañana, adquirieron mayor injerencia en el proceso de formación del centro, hasta ganar las elecciones.

3.1 SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN

La escuela es un lugar de socialización para las nuevas generaciones, es un espacio público de construcción de lo público (Siede, 2007), allí los jóvenes pueden experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y de la vida democrática (Giroux, 2006). Por ello, debe ofrecer una preparación para la participación y a su vez debe constituirse como un espacio de participación. La política de cada institución, su estilo de gestión, su historia, sus repertorios, el tipo de relaciones que propicia, darán forma a esta participación.

Si bien los centros de estudiantes del nivel secundario no responden orgánicamente a ningún partido, muchos estudiantes sí lo hacen. En la escuela universitaria hay tres listas, una que todos describen como “*en joda*”, otra

cuyos miembros se vinculan al kirchnerismo,⁸ y finalmente la que manejaba la presidencia del centro, cuyos miembros se identificaban con la izquierda. Esta última es la lista que mayor éxito electoral había tenido en los últimos años, sin embargo durante las elecciones que se dieron en el transcurso de nuestro trabajo de campo triunfó la lista “*en joda*”. Al principio los estudiantes de la lista que dejó la presidencia lo vivieron como algo “*catastrófico*”, pero después pudieron trabajar en buena coordinación, logrando que se sumara más gente. Desde la perspectiva de la ex- presidenta esto fue posible porque las nuevas autoridades “*no tienen ninguna identificación política*”. De lo mencionado se desprende que entre los estudiantes circula cierto escepticismo respecto de los asuntos políticos. Este fenómeno es un síntoma común en la “era de la desconfianza” (Rosanvallon, 2007), en la que a través de distintos mecanismos, la política suele ser reducida a sus formas institucionales, las cuales enfrentan un proceso de desprestigio simbólico. Al respecto, Enrique y Scarfó (2010) plantean que existe una tensión en torno al carácter “político” o “apolítico” de la participación estudiantil, ya que paradójicamente la legitimidad de la participación parecería estar garantizada por su carácter no político.

Mientras, en la escuela normalista tuvimos la suerte de presenciar algunas reuniones y el momento de la campaña. Se hicieron dos listas, la naranja –de los alumnos del turno mañana– y la lista verde –de los alumnos del turno tarde–, como adelantábamos, la primera ganó. Si bien aquí las afiliaciones políticas de las listas nunca fueron explícitas, una vez puesto en funcionamiento el centro los jóvenes comenzaron a mostrar simpatías con el kirchnerismo, lo que trajo algunos problemas con las autoridades institucionales.

Esta tensión entre politicidad y apoliticidad se torna evidente, en ambas escuelas, cuando los jóvenes discuten sobre el accionar propio del centro de

⁸ Con este término nos referimos al movimiento político de raigambre peronista identificado con las políticas de Néstor Kirchner, quien fue residente en el periodo 2003-2007 y Cristina Fernández de Kirchner, quien fue presidenta en el periodo 2007-2015.

estudiantes, sobre la posibilidad de otorgar prioridad a los asuntos internos o avocarse a causas mayores. Las actividades de ambos oscilan entre los típicos reclamos escolares y las acciones que responden a problemáticas que van más allá del campo educativo. No obstante, los alumnos son más propensos a sumarse a las primeras, mientras que evitan las segundas. Debido a que las problemáticas que exceden a la escuela (aunque la afecten) se vinculan en el sentido común a la “política”, la cual es reducida por algunos a lo partidario, a lo institucional, con lo que muchos jóvenes tienen sus prejuicios.

De todas formas, hay estudiantes que expresan la necesidad de atender asuntos externos a lo escolar y sentar posiciones políticas. Durante una clase de Formación Ética y Ciudadana en la escuela Normalista un alumno decía: *“un Centro de Estudiantes no tienen que ocuparse sólo de las cosas de la escuela. Está bien preocuparse por los baños, pero se debería hacer algo más grande, de mayor alcance”*. Mientras en una reunión del centro de la escuela Universitaria unos proponían hacer actividades *“más generales”*, para convocar más gente y otros decían: *“nos la pasamos haciendo cosas de todos los colores, alguna vez tenemos que empezar a hacer algo más profundo”*.

Los estudiantes comparten distintas concepciones de “política”, mientras algunos la reducen al agenciamiento de los asuntos de gobierno y demás organizaciones, otros la piensan como participación en los asuntos colectivos. Esta bifurcación en torno a la significación de la categoría política ha sido abordada por Mouffe (2007) en la célebre distinción teórica entre *la política* y *lo político*, la primera es definida como el conjunto de prácticas e instituciones que ordenan lo social, y lo segundo como la capacidad colectiva, nunca exenta de antagonismos, de cuestionar o participar del orden establecido. Ellos heredan representaciones de sus padres y de sus docentes; la mayoría de los alumnos que participan en los Centros de Estudiantes tienen familiares militantes o funcionarios. Asimismo, los profesores que se vinculan con las actividades de los órganos estudiantiles también suelen ser los que se reconocen como

militantes, o los que piensan a la educación como una forma de hacer política, cabe destacar que son una minoría en ambas escuelas, pues en una predomina un estilo de neutralidad política ligado a la tradición normalista, mientras en la otra se prioriza la excelencia académica, apartando muchas veces los contenidos conceptuales de los valores o ideologías.

Ahora bien, en cuanto a la organización interna del centro de estudiantes los jóvenes de ambas escuelas comparten una similar concepción, basada en cierto descontento con las jerarquías y esquemas de autoridad, y por lo tanto, en sus discursos y propuestas abogan por una dinámica horizontal. En la escuela universitaria los estudiantes explicaban: *“Nosotros nos hemos planteado cambiar el estatuto para que el Centro se maneje de manera completamente horizontal”*. Mientras en la escuela normalista expresaban: *“después de las elecciones la idea es cambiar el estatuto. Nosotros no queremos que haya jerarquías, que acá seamos todos iguales, formalmente vamos a tener autoridades que van a hablar en Dirección y eso, pero acá que sea todo horizontal”*. Podríamos decir que la búsqueda de horizontalidad es una de las características que tiene la de la que habla Vommaro (2015), que en el caso de la política estudiantil se caracteriza por la desconfianza ante la mediación representativa, por la crítica al verticalismo, por la búsqueda del involucramiento de la mayoría en la toma de decisiones así como en la ejecución de acciones. Sin embargo, en ninguna de las dos escuelas los estatutos han sido reformados, tampoco las dinámicas de funcionamiento. En este sentido estos planteos forman parte de los ideales y representaciones que tejen los jóvenes en torno a la participación política pero no de sus prácticas.

3.2 VÍNCULOS INSTITUCIONALES E INTERGENERACIONALES: CONFLICTOS Y APOYOS

Si bien las escuelas céntricas que analizamos tienen características similares cuando las comparamos con las escuelas periféricas, hay algunas diferencias que merecen ser destacadas. Una es la estructura de jerarquías y la relación que ésta propicia entre profesores y estudiantes. La escuela universitaria tiene un formato rígido organizado por departamentos, con sus jefes respectivos, jefe de preceptores y secretarios estudiantiles, los jóvenes interactúan en la cotidianidad con sus preceptores y docentes, generalmente desconocen los rostros de los directivos o jefes de departamentos, el centro de estudiantes se comunica a través del secretario estudiantil. En la escuela normalista la dinámica es muy diferente aunque la estructura organizacional sea similar, aquí los alumnos entran y salen de la dirección, tienen un trato personal y fluido con el equipo directivo y el resto del personal.

La relación con las autoridades de la escuela universitaria es bastante conflictiva, los estudiantes han expresado que se sienten ignorados y hasta maltratados en el camino de comunicarse con las mismas, ya que deben seguir un itinerario muy vertical, lo que dificulta el trato cara a cara con los directivos. Si bien el reconocimiento institucional es indiscutido no todos los docentes brindan su apoyo de la misma manera, unos entienden al centro como una vía institucional de representación de claustro ya instalada, pero como dicen los mismos jóvenes *“ellos prefieren que vengamos a estudiar, a escuchar al profesor y nada más”* (Ramiro, observación, reunión centro de estudiantes). Mientras, otros lo ven como un espacio de formación política y de aprendizaje, éstos –mayoritariamente provenientes de las ciencias sociales– son los pocos que se suman a sus actividades: reuniones, charlas debate, festivales de música, incluso sentadas o marchas. Ciertas autoridades han mostrado reticencia ante el vínculo construido entre algunos profesores con el Centro de Estudiantes, así se

expresaba el regente: *“Hay algunos que están con lo de hablar con los estudiantes, quieren ser dirigentes estudiantiles, cosas que tendrían que haber hecho cuando tenían 17 años”*. Mientras, un profesor vinculado al centro afirmaba que *“tanto el Secretario Estudiantil como el Regente odian a los pibes del Centro y de mí piensan que soy el que los moviliza, no entienden que hago acá, porque me dan horas”* (Francisco, profesor de Formación Ética y Ciudadana).

Ahora bien, en este juego de relaciones con los adultos, el Centro de Estudiantes de la escuela Universitaria se constituye como un importante escenario de socialización política que enriquece la formación de los educandos. Generalmente, el tránsito por estos espacios deja fuertes marcas en la subjetividad de los jóvenes, de hecho, muchos de los que participaron en el mismo se han convertido en militantes y varios en destacados cuadros políticos de la ciudad. A continuación citamos las palabras de una joven, que ilustran este impacto: *“A mí estar en el Centro me cambió la vida”* (estudiante 4to año, reunión de Centro de Estudiantes).

Por otra parte, en la escuela normalista la relación con las autoridades era bastante amena, de hecho muchos jóvenes han reconocido el apoyo institucional de la dirección y de algunos docentes en la conformación del centro de estudiantes. La directora ha expresado lo valioso que fue para ella participar en un centro de estudiantes durante su adolescencia, experiencia que la motiva a incentivar a sus alumnos. Sin embargo, con el pasar del tiempo se fue generando una relación más tensa entre el Centro de Estudiantes y las autoridades. Según la perspectiva de la directora *“la cooperadora y el centro de estudiantes se aliaron y están haciendo mucha oposición”*. El conflicto surge porque varios integrantes de estos espacios están alineados con el kirchnerismo y su estilo político contrasta con la “neutralidad” que caracteriza la tradición institucional. Esta situación se hizo patente en el conflicto desatado durante la elaboración de un mural, que fue realizado por el Centro de Estudiantes y

financiado por la Cooperadora. Los bocetos presentados ante las autoridades escolares eran tres, en uno se mostraba una marcha de estudiantes, el otro tenía un monumento de la ciudad y unas palabras que flotaban en el aire, y el último una cabeza a la cual que le salían ramas. Sin embargo, se pintó otro que no estaba entre los bocetos: una mano grande en forma de puño y otras que hacen distintas formas. Según los miembros del Centro, las manos conforman figuras que supuestamente representan a todos los partidos. Pero, según la directora, “*lo único que se ve claro es la V del peronismo*”. Ante los ojos de varios estudiantes consultados este signo también era el único identificable.

El antagonismo político que atraviesa a la sociedad se hace evidente en las escuelas. Retomando la teoría de Laclau y Mouffe (1987) podríamos decir que a través de la *lógica de la equivalencia* y la *lógica de la diferencia* se clasifican ideas, opiniones, gestos, saludos, objetos, políticas y programas educativos que funcionan como *índices*, que nos permiten inferir ideas y sacar conclusiones (Pierce, 1974), éstos se homologan a ideologías, partidos o adscripciones políticas que se antagonizan, profundizando lo que los medios de comunicación han dado a llamar “la Grieta”. Este fenómeno genera muchas resistencias en una escuela que se ha caracterizado por la “neutralidad”, lo que genera distintas conflictividades frente a los posicionamientos explícitos de ciertos agentes educativos.

Ahora bien, más allá de las diferentes formas de organización que tengan, de los vínculos institucionales que establezcan, de que sean estimulados y apoyados por los docentes o no, vinculados la política partidaria o no, los centros de estudiantes son parte de la forma escolar y constituyen una instancia ampliamente institucionalizada. Es la manera en la que la mayoría de los adultos piensan la participación estudiantil, aunque los objetivos asignados a éstos y sus dinámicas de funcionamiento varían mucho de época a época, de generación a generación y de escuela en escuela.

4. OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

En las instituciones de la periferia se han construido mecanismos de participación diferentes. Los jóvenes de estas escuelas son la primera generación que accede al nivel secundario dentro sus familias, entre ellos las representaciones de participación heredadas se asocian, como decíamos, a los repertorios de lucha de los sectores populares: a la experiencia de estar en piquetes⁹ durante su infancia o al accionar de organizaciones comunitarias del barrio dónde algunos padres participan. Si bien en ambas instituciones los profesores han mostrado interés en conformar un centro de estudiantes, ha tenido mayor eco otro tipo de propuestas: en la escuela provincial se formó una banda de cumbia, mientras en la escuela salesiana se constituyó una cooperativa.

4.1 PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN

La mirada comparativa evidencia que en las escuelas del centro se mantienen formatos escolares más tradicionales, la escuela universitaria tiene examen de ingreso, en la escuela Normalista hay mucha discrecionalidad respecto de los mismos, ambas tienen evaluaciones trimestrales, regímenes de disciplina rígidos, en este contexto el centro de estudiantes constituye un espacio ya legitimado. En cambio, los establecimientos de la periferia enfrentan el desafío de transformar el formato escolar del secundario, para dejar atrás su

⁹ Se trata de una metodología de protesta que consiste en el corte de calles o rutas, en Argentina el movimiento piquetero comienza en la década del 90 y crece con la crisis del 2001, etapa en la que estos jóvenes eran niños.

dinámica selectiva y garantizar un proceso de inclusión, aquí los espacios de participación generados abrazan este mandato inclusivo.

El proyecto de la banda de cumbia de la escuela provincial se gesta con la intención de utilizar a la música como herramienta de participación e inclusión social. Cuando las prácticas artísticas propician el diálogo pueden generar cambios que mejoren las condiciones de vida de los adolescentes, su capacidad de participación y de construcción colectiva. Cabe mencionar que la banda ha participado, dos años consecutivos, en los eventos realizados por el 12 de octubre, día de la resistencia indígena, en el barrio donde habita gran parte de la comunidad Toba de la ciudad de Rosario. Además, formaron parte de un proyecto de prevención de HIV, elaborando canciones sobre la temática. Lo mencionado da cuenta de que el trabajo musical también les posibilita un modo de participación que es a la vez artístico, social y político. Este objetivo ha sido bien decodificado por los alumnos, para ilustrarlo resulta pertinente relatar un diálogo. Un día, durante el recreo, se acerca Fernando, uno de los estudiantes que participa en la banda, mostrando en su celular fotos de otro grupo musical que tiene fuera de la escuela y dice: *“Yo quiero que otros pibes se sumen a la banda, para que no anden en cualquiera, para que no se metan a robar”*. Este joven, según relatos de la directora y otros docentes, estuvo involucrado en varios eventos delictivos. Más allá de que esto sea cierto o no, merece ser destacado que entendió que brindar otros horizontes era uno de los propósitos del proyecto, y por eso se acercó a comentarlo, justamente a la persona que estaba investigando la participación y la construcción de ciudadanía en su escuela. Podemos decir que el trabajo realizado para fomentar la participación estudiantil, atento a los deseos y gustos del educando se vincula con los repertorios tomados de la educación popular, ya que propicia una construcción dialógica de las instancias de participación.

Mientras tanto, en la escuela Salesiana un grupo de docentes convocaron a los estudiantes para formar una cooperativa escolar. Las actividades, en un

principio, giraron en torno a la venta de pizzas, con el objetivo de recaudar dinero para el comedor escolar. Actualmente funciona una fotocopidora, con la idea de diseñar una librería escolar. El objetivo es lograr generar un ingreso para apoyar la distribución del desayuno en la escuela, ya que la partida que llegaba desde el Estado no era suficiente. Si bien cuentan con el apoyo y compromiso de los adultos, las autoridades son elegidas entre los estudiantes. Esta idea es de los profesores, quienes expresan en este proyecto el deseo de que los jóvenes *“se apropien de la escuela, que ellos la defiendan”* (Marcos, clase de Formación Ética y Ciudadana). Esto se vio de manera clara en la reunión que se realizó para convocar y promover la conformación de la cooperativa, instancia en la que el director invitó a los jueves a seguir reclamando al Estado el cumplimiento de sus derechos, pero *“haciendo nosotros”*. Esta propuesta se emparenta con los repertorios políticos, morales y pedagógicos de la escuela y con la concepción de política comunitaria heredada de los ejemplares de la misma, Pepe y el padre Juan, figuras que fueron invocadas por los docentes en la reunión de conformación de la cooperativa. La finalidad de este espacio es la formación en un quehacer ciudadano activo y autogestivo, lo que se vincula con el objetivo institucional de promover la participación para superar la lógica del asistencialismo y del clientelismo. El mencionado proyecto se asocia con los sentidos que los docentes atribuyen al contexto en el que han crecido los estudiantes, ya que, como dicen ellos, en estos lugares *“hay mucho asistencialismo, hay generaciones y generaciones que nunca han trabajado”* (Cristián, Preceptor). Tal interpretación los lleva a poner el acento en actividades participativas en las cuales los estudiantes puedan formarse como agentes activos. Como declaró el director ante una periodista que fue a cubrir la noticia de la cooperativa: *“Cambiamos asistencialismo por trabajo, queja por acción”*, mientras Jesica, estudiante de 5to año y presidenta de la cooperativa decía: *“queremos mostrar que podemos hacer cosas que hay que meterle para adelante y superarse”*.

En la lectura que hacen los docentes del vínculo del Estado con los ciudadanos el “asistencialismo” es pensado como un proceso que obtura la participación política. Como plantean Duschatzky y Redondo éste puede producir una “ruptura abrupta del imaginario común desde el momento en que se polarizan los destinatarios de la educación en sujetos de necesidad y sujetos competentes” (2008:134), delineando así niveles desiguales de ciudadanía. Sin embargo, las políticas de asistencia también pueden delinarse en torno al reconocimiento del déficit del Estado para garantizar ciertos derechos y no en el déficit de los destinatarios, permitiendo la consolidación de un sujeto de derecho en vez de un sujeto asistido (Arroyo y Poliak, 2011). Las representaciones articuladas por los docentes acerca del “asistencialismo” se vinculan con las de “clientelismo”, que en sus perspectivas tiene una connotación despectiva, porque se reduce a una transacción que es moral y políticamente reprobada. Sin embargo, como plantea Masson (2002) los sujetos no entran en esta dinámica simplemente para conseguir un bien, en tales relaciones circulan también valores sociales y sentidos que pueden propiciar identificaciones políticas y la vez implican un hacer, que suele ser decodificado por los sujetos en términos de participación. En este caso los maestros movilizan sus categorías nativas de “asistencialismo” y “clientelismo” a modo de clasificaciones normativas, delineando así en sus representaciones de la política cómo debería funcionar la misma, lo que se derrama en la conformación de los espacios de participación estudiantil.

4.2 DESIGUALDAD Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA

Entre las metas establecidas para 2021 en la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos, para la Ciencia y la Cultura), por todos los Ministros de Educación de Iberoamérica, figura “ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y

el ejercicio de la ciudadanía democrática” (OEI, 2010).¹⁰ Mientras, en nuestro país la Ley de Educación Nacional en el art. 84 dispone que “el Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/las alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural”. No obstante, como ya mencionamos, la educación impartida está lejos de ser igualitaria. La prueba PISA¹¹ de 2009 mostró que Argentina es uno de los países con mayor variación en los resultados, el nivel socioeconómico de los estudiantes es la variable que mayor incidencia tiene en estas diferencias (ACDE-UNESCO, 2010).

La desigualdad educativa, social y cultural impacta en la socialización política de los jóvenes. La problematización del asistencialismo y el clientelismo se vincula con prácticas que son frecuentes en los barrios donde se emplazan las escuelas periféricas, pero también se emparentan con la desigual distribución del “capital político” que los docentes describen. Retomando a Bourdieu (1989), podemos definirlo como un conjunto de instrumentos de percepción y expresión del mundo social. Por lo tanto, todo *capital político* es también *capital simbólico*. En cada trayectoria de formación se va construyendo un *habitus político*, éste supone una preparación especial, el aprendizaje de saberes, teorías, tradiciones históricas, datos económicos, así como el dominio de cierto lenguaje y cierta retórica. De acuerdo con lo observado en las escuelas periféricas se hace difícil “trabajar con conceptos abstractos como política, por eso se les dan los contenidos muy masticados” (Escuela Salesiana, Mariano, profesor de Geografía), aunque los mismos docentes entiendan que la política no pasa sólo por las abstracciones o las instituciones sino “por acciones concretas como pintar un mural o ser solidarios” (Escuela Provincial, Carlos,

¹⁰ Véase <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>

¹¹ Son las siglas de Programme for International Student Assessment (Informe del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos), llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

profesor de Historia). Mientras, en las escuelas céntricas se reconoce que los estudiantes “*están estimulados*”, “*son pibes inteligentes*” y, en función de la excelencia académica que se ostenta en la currícula, no se trabaja con manuales sino con libros, con autores clásicos. En cambio, dentro de las escuelas periféricas se trabaja más bien con sucesos y experiencias cercanas, ejercicios donde la clave es la concientización de la propia situación de exclusión. Esta idea es heredera de los repertorios de la educación popular, para Freire (1970) problematizar y decodificar críticamente el mundo hace que el educando se redescubra como sujeto instaurador de su experiencia, por lo tanto, su método de concientización apunta a generar una doble conciencia, sobre el mundo y sobre uno mismo, como creador y transformador de éste. Entonces, la socialización política en la periferia debe sortear las dificultades de la desigualdad social y educativa para lograr inclusión, participación y concientización.

5. REFLEXIONES FINALES

La política educativa de los últimos años, tanto a nivel nacional como provincial ha apuntado a la formación de un ciudadano más participativo, en estas líneas hemos procurado explorar cómo se ha concretado esto en escuelas donde hay persistencia de tradiciones o innovaciones, así como desigualdades y particularidades que hacen mella en los proyectos institucionales y en los jóvenes. De esta manera, los espacios de participación estudiantil se convierten en “loci” privilegiados que refractan las particulares aplicaciones de las políticas educativas, así como el estilo de gestión institucional de cada escuela y las formas que tienen los jóvenes de vincularse con la política, también cobran visibilidad en éstos las marcas de la desigualdad social. Tal como mencionamos, los marcos regulatorios para la participación estudiantil han seguido un proceso de revalidación y estimulación de la participación juvenil y las regulaciones a nivel escolar se han insertado en este mismo proceso, siendo

modeladas por expectativas asociadas a los repertorios políticos, morales y pedagógicos que se han cristalizado en cada institución, propiciado así diferente tipo de relaciones sociales.

Así, en las escuelas céntricas encontramos el tradicional centro de estudiantes como vía de participación. En la escuela Universitaria, cuyo perfil está orientado a la excelencia académica y a la transmisión de contenidos conceptuales, los estudiantes tienen relaciones conflictivas con las autoridades, mientras que con los docentes el vínculo es de identificación con los que acompañan sus actividades y de enfrentamiento con quienes tienen reticencias. En tanto, dentro de la escuela Normalista la identificación y el enfrentamiento se dieron en una misma relación, la directora en un principio acompañó y apoyó la conformación del centro, proceso reconocido por los estudiantes, sin embargo a medida que las actividades del centro fueron avanzando y el mismo comenzó a mostrar una línea política definida los conflictos se abrieron indefectiblemente, ya que se trata de una escuela que históricamente ha renegado de la política partidaria.

Las escuelas céntricas se mantienen más fieles al formato tradicional del secundario y conservan –más allá de las variedades dentro del cuerpo docente– un perfil de neutralidad. En cambio, las escuelas periféricas abrazan un proyecto pedagógico inclusivo, donde se flexibilizan las normativas, se perdonan inasistencias, se resinifican las formas de evaluar, se adaptan los diseños curriculares a cada grupo, se da lugar a diferentes cronologías de aprendizaje. En ellas se hace evidente la politicidad de la práctica educativa y la docencia es generalmente entendida como una forma de militancia, como un compromiso social. Por eso en estas instituciones los profesores asumen una tarea de acompañamiento, muchos establecen un vínculo muy cercano con sus alumnos, por supuesto esto no implica que los estudiantes no se enfrenten o se quejen, pero las actividades realizadas tienen mayor presencia y compromiso de los mismos que el observado en las instituciones céntricas. En la escuela

Provincial asumir la politicidad de la educación, siendo fieles a los lineamientos de la educación popular, requiere otorgar prioridad a la participación estudiantil, esta práctica es una de las vías que posibilita el proceso de concientización y emancipación, tan caro a dicho enfoque. Mientras, en la escuela Salesiana, la propuesta de la cooperativa responde a los repertorios institucionales, a una concepción de política pensada como trabajo comunitario de corte autogestivo, que se diferencia del asistencialismo y el clientelismo.

Los espacios de participación estudiantil, al ser construidos de manera situada, están reflejando la política institucional de cada escuela y también la desigualdad que atraviesa al sistema educativo, que se expresa además en tramas urbanas, por ello hablamos de “centro” y “periferia”. En la escuela Provincial y en la escuela Salesiana dichos espacios son significados por los docentes como instancias de inclusión, en la primera la música es representada como alternativa cultural en un contexto donde las identificaciones de los jóvenes se realizan a través de la territorialidad y la violencia, mientras en la segunda la cooperativa es planteada por los docentes como vía para conseguir un derecho, en este caso atención alimentaria y a la vez como un ejercicio para que los jóvenes logren autogestionar el cumplimiento de sus derechos. En la escuela Universitaria y en la Normalista el centro de estudiantes es pensado por unos como una representación de claustro y por otros como espacio de participación y de aprendizaje, desde el cual se pueden atender problemáticas escolares, políticas y sociales, pero en dichas instituciones el problema de la inclusión no aparece.

Estas políticas escolares de participación se sustentan en una noción ideal de ciudadano, en el caso de las escuelas periféricas éste se asocia a un ciudadano concientizado de su situación, que pueda asumir su capacidad de agencia para transformar y mejorar sus condiciones, mientras en el centro se vincula con la formación de un ciudadano solidario, responsable, con capacidad crítica, para representar el bien común como futuro “*cuadro*”, “*líder*” o “*profesional*”.

Entonces, mientras en el centro las escuelas centenarias siguen la forma del tradicional centro de estudiantes, en la periferia se han construido espacios que apuntan simultáneamente a fomentar la inclusión y la participación.

Si bien cada experiencia ha tomado una dinámica particular por los distintos cruzamientos que le dan forma, en todas se puede vislumbrar una cuota de imposición de los mandatos del mundo adulto, lo que se verifica en la participación reducida y muchas veces intermitente de los jóvenes. Se podría decir que las vías institucionales de participación suelen cobrar más centralidad en la perspectiva de los profesores que en la de los estudiantes, en ellas se traslucen los objetivos y repertorios institucionales de cada escuela, así como las expectativas de los docentes, asociadas a sus concepciones de política, sus ideales de ciudadanía y a la lectura que realizan de cada contexto escolar. Tanto las formas particulares de participación, como el nivel de convocatoria que logran estos espacios pueden asociarse a lo que Núñez (2006) denomina *cooltura política juvenil*, es decir, una serie de acciones y significaciones que dan cuenta de que los adolescentes saben más lo que no se quiere que lo que se desea, lo que es experimentado como injusto, cuya expresión más emblemática es la queja, donde la participación es circunstancial y esporádica, “imbuida por la incertidumbre y alejada de los meta relatos” (2006:245). Dichas acciones y significaciones se construyen en sendas experiencias juveniles, permeadas por una desigual distribución de recursos materiales y simbólicos, distintos niveles de desconfianza-confianza, responsabilidad-irresponsabilidad, en relación al lugar que ocupan los estudiantes en la estructura social y a los vínculos que tienen con distintas instituciones: familia, escuela, Estado.

Entonces, las instancias de participación, ya sea que deriven en un Centro de Estudiantes o en otros proyectos, son producto del cruzamiento de normativas estatales, coyunturas políticas, historias institucionales, contextos socioeconómicos, expectativas que los profesores elaboran en función de las perspectivas que tienen en torno a sus alumnos y deseos e inquietudes de los

mismos estudiantes, que le dan vida a estos espacios a su manera, de forma comprometida, irregular, en joda, seriamente, motivados por interés propio o por mandatos recibidos de sus docentes o familiares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, Elena (2002) *Proceso de investigación e intersubjetividad, trabajo de campo socio-antropológico*. Documento interno de trabajo. Cátedra Metodología y Técnicas de la investigación III. Rosario: UNR.
- Arroyo, Mariela y Poliak, Nadina (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso. En Tiramonti (Comp.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Balbi, Fernando (2008). *De Leales, desleales y Traidores. Valor moral y concepción de política en el Peronismo*. Buenos Aires: Antropofagia
- Barth, Fredrik (2000). *Political Leadership Among the Swat Pathans*. London: The Athlone Press. Bourdieu, Pierre (1989): *O poder simbólico*. Río de Janeiro: Bertrand.
- Chaves, Mariana (2006). *Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*. Buenos Aires: UNSAM-DINAJU.
- Duschatzky, Silvia y Redondo, Patricia (2008). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En Duschatzky (Comp.): *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Enrique, Iara y Scarfó, Gabriela (2010). Experiencias y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de socialización-apropiación contemporáneos. Revista *Observatorio de Juventud*, 25, pp. 29-40.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: siglo XXI
- Geertz, Clifford (2003). La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

-
- Giroux, Henry (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Howell, Signe (1997). *Introduction in The ethnography of Moralities*. London: Routledge.
- Leach, Edward (1977). *Sistemas Políticos de la Alta Birmania: Un Estudio de la Estructura Social Kachin*. Barcelona: Anagrama
- Masson, Laura (2002). La villa como aldea. *Revista Relaciones XXVII*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Mouffe, Chantall (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Mouffe, Chantall (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Nidelcoff, María Teresa (1974). *¿Maestro Pueblo o Maestro Gendarme?* Rosario: Biblioteca Popular C.C Vigil.
- Noel, Gabriel (2014). De los códigos a los repertorios. Algunos atavismos persistentes acerca de la cultura y una propuesta de reformulación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* Vol. 3. N°2. La Plata: UNLP
- Núñez, Pedro (2006). Cooltura Política. Apuntes para pensar las ideas políticas de los jóvenes en la escuela media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, Número 29. México: COMIE.
- Núñez, Pedro (2013). *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía
- Ortner, Sherry (2006). *Anthropology and Social Theory*. Durham: Duke University Press.
- Reguillo, Rosana (2003). Ciudadanías juveniles. *Última Década* N° 019. Valparaíso: ediciones CIDPA.
- Reguillo, Rosana (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rockwell, Elsie (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosanvallon, Pierre (2007). *La contrademocracia: Política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.

- Sewell, William (1992). A Theory of Structure: Duality; agency and Transformation. *The American Journal of Sociology*, vol. 98(1), pp.1-29
- Siede, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Vázquez, Melina (2013). En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N°7. La plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Vommaro, Pablo (2013). Balance crítico y perspectivas acerca de los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina (1960-2012). *Revista Sudamérica* N° 2. Mar del Plata: UNMDP.
- Vommaro, Pablo (2015). *Juventudes y políticas en Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Zigon, Jarrett (2007). Moral Breakdown and the Ethical Demand. A Theoretical Framework for an Anthropology of Moralities. *Anthropological Theory*, vol. 7. London: SAGE Publications.

Recepción de artículo: febrero 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017