

APRENDIENDO A SER CIUDADANOS Y CIUDADANAS: UNA MICROGENEALOGÍA DE LA PROTESTA EN ESCUELAS SECUNDARIAS

ANDRÉS E. HERNÁNDEZ¹

RESUMEN

Las formas de organización y participación estudiantil en América Latina han sido abordadas desde lo más cotidiano de la vida escolar hasta las formas más extraordinarias en que se expresan los estallidos sociales. Asumiendo esa complejidad, aquí se analizan experiencias de formación ciudadana en escenarios escolares, mostrando los modos en que estas logran, bajo ciertas circunstancias, poner en tensión las formas adultocéntricas a través de las cuales son interpretados los márgenes de autonomía —siempre relativa— de los y las jóvenes. A partir del trabajo de campo realizado en escuelas secundarias desde un enfoque etnográfico asumido, se muestra el potencial que esconde un tipo de estudio que dé cuenta de los modos en que se articulan procesos de subjetivación política y dinámicas de sociabilidad juvenil y escolar.

PALABRAS CLAVE: AUTONOMÍA, ADULTOCENTRISMO, SUBJETIVACIÓN POLÍTICA, SOCIABILIDAD JUVENIL Y ESCOLAR.

¹ Doctor en Ciencias Antropológicas, Universidad Nacional de Córdoba, y Licenciado en Sociología, Universidad Nacional de Villa María. Director del proyecto de Investigación «Expectativas y redes de sociabilidad juvenil: un estudio acerca de las experiencias y sentidos de ser joven en Villa María (2020- 2021)». Investigador Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Correo electrónico: undher@gmail.com; ahernandez@conicet.gov.ar

**APRENDENDO A SER CIDADÃOS:
UMA MICROGENEALOGIA DO PROTESTO NAS ESCOLAS
SECUNDÁRIAS**

RESUMO

As formas de organização e participação estudantil na América Latina têm sido abordadas desde o mais cotidiano da vida escolar até as formas mais extraordinárias de expressão dos desabafos sociais. Assumindo essa complexidade, analisam-se aqui experiências de educação para a cidadania em contextos escolares, mostrando os modos como conseguem colocar em tensão as formas adultocêntricas pelas quais as margens de autonomia —sempre relativas— de jovens são interpretados. A etnografia realizada nas escolas secundárias mostra o potencial oculto de um tipo de estudo que dá conta das formas como se articulam processos de subjetivação política e dinâmicas de sociabilidade juvenil e escolar.

PALAVRAS CHAVE: AUTONOMIA, ADULTOCENTRISMO, SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA, SOCIABILIDADE JOVEM E ESCOLAR.

**LEARNING TO BE CITIZENS:
A MICROGENEALOGY OF PROTEST IN SECONDARY SCHOOLS**

ABSTRACT

The forms of organization and student participation in Latin America have been approached from the most everyday of school life to the most extraordinary ways in which social outbursts are expressed. Assuming this complexity, experiences of citizenship education in school settings are analyzed here, showing the ways in which they manage, under certain circumstances, to put in tension the adult-centric forms through which the margins of autonomy —always relative— of youths are interpreted. The ethnography carried out in secondary schools shows the hidden potential of a type of study that accounts for the ways in which processes of political subjectivation and dynamics of youth and school sociability are articulated.

KEYWORDS: AUTONOMY, ADULTCENTRISM, POLITICAL SUBJECTIVATION, YOUTH AND SCHOOL SOCIABILITY.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo apunta a desentrañar los modos en que operan los adultocentrismos en el marco de experiencias de formación ciudadana de jóvenes que asisten a escuelas secundarias de Córdoba (Argentina). Para ello, se pone en juego un tipo de enfoque que intenta dar cuenta de las condiciones en las que se desenvuelven procesos de subjetivación política, haciendo especial énfasis en el carácter relacional, intergeneracional y situado de las dinámicas involucradas. Esto nos llevará a retomar la pregunta acerca de los grados de autonomía relativa que se ponen en juego, según el tipo de prácticas y representaciones que la potencian o debilitan. Cabe destacar en este punto que, si bien las escuelas continúan siendo hoy lugares privilegiados de indagación en el campo de estudios sobre participación y subjetividades políticas juveniles, esto resulta potencialmente enriquecedor solamente si se mantiene el diálogo abierto con investigaciones que miran hacia otros espacios más o menos formales de formación ciudadana y participación política. Esta no es una cuestión menor si es que aspiramos a dar cuenta de la riqueza de experiencias y formaciones sociales que proliferan junto a aquellas formas de acción política, que son asumidas por los y las jóvenes en función de su capacidad de afectar y participar en la construcción social de vínculos, antes que en tal o cual institucionalidad tradicional (Alvarado S. V., Ospina, Botero y Muñoz, 2008).

Como ya ha destacado Benedicto (2016), la inestable trilogía educación-trabajo-ciudadanía no ofrece hoy garantías de solución de continuidad. En este mismo sentido, si hoy existe algo que pueda reconocerse como parte de un déficit cívico, no resulta ya posible definir ese problema como parte de la incapacidad de los y las estudiantes por comportarse y tomar decisiones «como si» fueran verdaderos adultos. En otras palabras, las formas que asume la ciudadanía hoy no se definen a partir de la falta de determinados conocimientos o valores, sino por la clase de obstáculos que dificultan o entorpecen el acceso a las capacidades y recursos que resultan necesarios para ejercer derechos formalmente

reconocidos —o por reconocer— y poder llevar a la práctica su condición de actores sociales y políticos (Benedicto, 2016, p. 931).

A continuación, se ofrece un breve repaso de los estudios sobre organización y participación estudiantil más recientes, así como de los modos en que han sido teorizados los procesos de subjetivación política y las experiencias cívicas protagonizadas por jóvenes en la región. Una vez concluido ese recorrido sumario, las y los lectores se encontrarán con una presentación mínima de la estrategia metodológica asumida en el marco de la investigación que dio lugar a mi tesis doctoral, ya finalizada. En los dos últimos apartados, estructurados según la lógica resultados y discusiones, se ofrece un análisis en profundidad a la par de lo que constituye una microgenealogía de la protesta en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba (Argentina). Con esto se espera enriquecer, tanto a nivel teórico como metodológico, el marco de las discusiones actuales acerca de las formas de participación política y formación ciudadana de las juventudes en América Latina.

1. ENTRE LAS CALLES Y LAS AULAS: EL ESTUDIO DE LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

El estudio de las protestas estudiantiles ha demostrado un renovado interés en nuestra región luego de los sucesos que tuvieron lugar en Chile durante 2006 y que pasaron a ser recordados como la «Revolución de los pingüinos». En este sentido, son numerosas las razones que explican que aquellos acontecimientos puedan ser reconocidos hoy como una suerte de parteaguas en nuestra historia reciente. Aquella movilización de estudiantes no solo logró poner en la agenda pública una serie de reclamos específicos en defensa de la educación pública, gratuita y de calidad —que incluyó entre otras demandas la gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria, la reducción de la tarifa escolar del transporte público y la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza—, sino

que contribuyó a la reconfiguración de las dinámicas contenciosas, abriendo el debate acerca de las formas de politización, participación y partidización de los y las jóvenes. Esto, que puede ser leído incluso como un cambio de ciclo a nivel local (Muñoz-Tamayo y Durán-Migliardi, 2019), se inscribe a su vez en una serie de procesos a mayor escala, que abonan la hipótesis acerca de la creciente importancia e influencia de los movimientos de estudiantes secundarios en la región. Tal es el caso de las protestas que tuvieron lugar en Argentina durante 2010 (Beltrán y Falconi, 2011; Hernández, 2013; Míguez y Hernández, 2016) y en Brasil en 2016 (Gomes y Gómez-Abarca, 2018).

En el caso argentino, la ocupación de escuelas estuvo enfocada fundamentalmente en la visibilización de una serie de reclamos que vinieron a articular, tanto el pedido por mejoras en las condiciones edilicias, como el rechazo frente a las nuevas agendas de reformas educativas. Entre las reformas impulsadas desde entonces, cabe destacar aquellas que apuntaban al establecimiento de pasantías laborales, la introducción de la educación religiosa en escuelas públicas y el retroceso de las asignaturas artísticas dentro de la currícula general. Esto redundó en demandas por mayor participación de los y las estudiantes en la toma de decisiones más allá de las paredes de los propios establecimientos educativos. Así, la ocupación inicial de las escuelas llevó luego a la ocupación del espacio público para, finalmente, provocar una avanzada sobre el terreno legislativo. En el caso de las protestas de la ciudad de Córdoba, este avance se materializó a través de la apertura de audiencias públicas no contempladas según el calendario previsto para la sanción de una nueva ley de educación provincial (Míguez y Hernández, 2016).

En lo que respecta al caso de Brasil, algunos autores han destacado el carácter novedoso del repertorio de acciones colectivas puesto en juego entonces, en el marco del movimiento conocido como #Ocupaescola, que tuvo su epicentro en la ciudad de Río de Janeiro a comienzos de 2016 (Gomes y Gómez-Abarca, 2018). Nuevamente se expresaron demandas relativas a mejoras en la

infraestructura de las escuelas y el costo del transporte público, sumándose esta vez el reclamo por mayores niveles de autonomía de las escuelas —lo que incluyó la cuestión de la elección de directivos— y expresiones de solidaridad y apoyo a la huelga de docentes que había iniciado a comienzos de ese mismo año. Como podemos apreciar, el conjunto de procesos alude a dinámicas tanto endógenas como exógenas.

Algunos trabajos han circunscripto estas experiencias y repertorios, que incluyen fundamentalmente la ocupación de los establecimientos educativos y otros espacios públicos, en los marcos de las llamadas revueltas o estallidos sociales. Esta suerte de economía política del descontento social ha permitido tender puentes entre procesos a veces muy diferentes a escala continental, abonando aquellas hipótesis acerca de la expresión y articulación a nivel generacional de cierta clase de prácticas y discursos que tienen como eje el rechazo al modelo neoliberal (Álvarez-Valdés y Garcés-Sotomayor, 2017; Rivera-Aguilera, 2021). Lejos de tratarse de una cuestión cerrada, parece haber margen aún allí para otras perspectivas que enfatizan aspectos también presentes en las movilizaciones estudiantiles y que se desmarcan de los argumentos racionales y los criterios adultocéntricos con los cuales son evaluadas las acciones políticas. El estudio de los elementos lúdicos y festivos (Figuroa-Grenett, 2016; 2018) que se expresan en las marchas y otras performances que tienen lugar en espacios públicos resulta especialmente potente a los fines de tornar inteligible la porosidad existente entre organización, institucionalización y desorden. En este mismo sentido, poder comprender los límites difusos entre placer y política, que se manifiestan a través de formas históricas y situadas de invención de la ciudadanía en acto (Figuroa-Grenett, 2018, p. 210), aparece como una de las tantas exigencias que asoman una vez que los investigadores e investigadoras logran (des)centrar la mirada respecto de los procesos y relaciones que se estudian y que son el resultado de las intersecciones que los propios actores habitan.

Por otra parte, una perspectiva muy diferente ha proliferado a partir de una serie de trabajos que se han enfocado en los procesos, tanto como en los efectos, de estas mismas experiencias de organización y participación estudiantil al interior de las propias instituciones educativas. De este modo, han podido evidenciar ciertos cuestionamientos y demandas frente al papel que cumple —o debiera cumplir— la escuela en lo que refiere a la formación ciudadana y democrática. En este sentido, la escuela secundaria no habría logrado integrar la participación estudiantil como una experiencia formativa específica (Ravelo-Medina, 2018, p. 398), manteniendo en los márgenes un tipo de prácticas que se presentan como fragmentarias en la medida que dependen fundamentalmente de iniciativas individuales de algunos profesores y profesoras. Algunos trabajos han dado cuenta de la presencia marginal o nula que tiene la prescripción curricular en las experiencias de formación ciudadana, lo cual redundando en el despliegue cotidiano de posicionamientos ideológicos y morales por parte de los docentes en sus prácticas de enseñanza (Siede, Guglielmino et al., 2015, p. 67), llegando a constatar además el carácter unilateral de la transmisión de conocimientos en un escenario en el que se observan diversas formas de interpretación de aquello que el currículum prescribe (Tham Testa, 2014, p. 134). Aun contemplando el carácter performativo que conlleva la puesta en acto (Ball, Maguire y Braun, 2012) de los diseños curriculares, se ha podido registrar cierta asimetría existente entre la dimensión activa y pasiva en aquellos diseños que apelan directamente al paradigma contemporáneo de la educación ciudadana (Hernández, 2019), según el cual las experiencias formativas debieran enfocarse en el desarrollo de cierta clase de habilidades, actitudes y competencias (Cox et al., 2014). En este mismo sentido, y como he podido fundamentar en un trabajo anterior (Hernández, 2021), la «discusión» se presenta como uno de los principales dispositivos que estructuran las dinámicas áulicas durante el desarrollo de las asignaturas de formación ciudadana, modulando una orientación práctica que se manifiesta en el horizonte de lo posible según su propio devenir.

Como hemos podido apreciar hasta aquí, tanto el estudio de las dinámicas contenciosas que tienen lugar en los espacios públicos, como de aquellas otras prácticas más bien cotidianas que acontecen en las propias escuelas, parecen dar cuenta del carácter abierto, contingente y creativo del conjunto de procesos actuales que involucran experiencias de formación y subjetivación política juvenil. Puede decirse, en este sentido, que se trata de una característica general que atraviesa a gran parte de los estudios sobre ciudadanía y participación política estudiantil, lo cual guarda un claro potencial al momento de retroalimentar aquellas conceptualizaciones que aspiran a teorizar respecto de las formas de participación juvenil y agencia en el siglo XXI (Alvarado et al., 2021; Vommaro, 2015; Muñoz, 2012). Ahora bien, tal como adelantamos al comienzo de este trabajo, resta aún preguntarnos en términos más generales acerca del papel que juegan los sujetos adultos o, en todo caso, de los modos en que se tejen las relaciones intergeneracionales en el marco de estas mismas experiencias y procesos de sociabilidad y subjetivación política.

2. SUBJETIVACIÓN POLÍTICA Y EXPERIENCIAS CÍVICAS: REVISITANDO LA CUESTIÓN DE LAS AGENCIAS Y LA AUTONOMÍA DESDE UNA PERSPECTIVA RELACIONAL

El actual contexto aparece como un escenario propicio para reabrir viejas discusiones acerca de los modos en que se configuran las relaciones intergeneracionales, a propósito de las tensiones y disputas siempre latentes por la sucesión (Bourdieu, 1990). Me refiero más precisamente a los márgenes de autonomía —que es siempre relativa— y que proliferan (o no) bajo ciertas configuraciones sociales (Elías y Scotson, 2016). En otras palabras, la incorporación de una perspectiva crítica acerca del adultocentrismo como sistema de dominación (Duarte-Quapper, 2012, p. 111) representa un punto de partida (y no de llegada) en cualquier análisis, en la medida en que exige identificar los modos específicos en que se despliegan los mecanismos de

distribución de recursos materiales y simbólicos que reproducen esas mismas asimetrías de poder. Es que la lucha entre generaciones es también una lucha por las clasificaciones y, por lo tanto, no se trata de algo dado. En este punto, una de las primeras cuestiones a destacar es el actual y generalizado rechazo frente a concepciones sistémicas que supongan pautas y lógicas de socialización «desde arriba», otrora consideradas parte de un vector unilateral, anclado enteramente en el funcionamiento de las instituciones. Así, el estudio de la socialización política resulta hoy en una suerte de oxímoron que en ocasiones trasmuta en la búsqueda y el análisis de las experiencias de individuación (Martuccelli, 2010; Martuccelli y De Singly, 2012; Kriger y Said, 2017). Salvar al niño, al tirar el agua de la bañera, ha implicado conservar un tipo de indagación que permita reconocer formas específicas de (re)producción, (re)creación y ruptura, definidos en última instancia como modos de relacionarse con el «pacto social» y las normas (Alvarado, Ospina y Luna, 2005; Bazán et al., 2018). A fin de cuentas, esto no es otra cosa que una forma más de comprender y analizar el poder institucionalizado e instituyente, lo cual sigue aún hoy resultando útil para identificar las diferencias (Bazán et al., 2018) y las desigualdades (Dukuen, 2018), que se expresan a través de eso que llamamos socialización política.

La búsqueda de alternativas frente a estas miradas sigue constituyendo aún un terreno de viva discusión. Si estamos dispuestos a seguir reconociendo a las escuelas como espacios de iniciación y, por lo tanto, entender que se trata de un tipo de institución que puede ser —y la mayoría de las veces es— cuestionada, pero es también vivida y construida (Kriger y Said, 2017), entonces deberíamos poder avanzar hacia la comprensión de los modos en que se articulan transmisión y creación. En este sentido, es probable que podamos ahorrarnos más de un dolor de cabeza si partimos de definiciones compatibles con una noción de subjetivación política, como un proceso abierto, dinámico y reflexivo (Bonvillani, 2012; Kriger y Said, 2017), que alude a las posibilidades reales y efectivas (o no) de agenciamiento por parte de los individuos o grupos sociales

en condiciones dadas. Es por ello que resulta importante poder identificar, al mismo tiempo, los eventos y situaciones específicas que hacen a esos mismos procesos en los que se configura el devenir biográfico y colectivo. En este punto asoma una cuestión que considero importante destacar, y es el hecho de que hasta ahora haya resultado muy difícil incorporar una noción de sociabilidad juvenil —y escolar— que revista algún tipo de interés o potencialidad analítica específica en el marco de los procesos de subjetivación política. Que se haya podido constatar que se trata de una forma de tolerar y manejarse, para hacer frente a ciertas dificultades sin poder modificar las condiciones estructurales (D'Aloisio, 2017), resulta a todas luces insuficiente.

Como bien destaca Benedicto (2016), los y las jóvenes aprenden a ser ciudadanos y ciudadanas allí donde experimentan su vida cotidiana en tanto sujetos autónomos, esto es, donde se reúnen con sus pares (p. 934). Pues muchas veces estos espacios tienen un origen institucional que no se puede desconocer. Si hay alguna paradoja detrás del hecho de que sean las propias instituciones las que se convierten en la arena pública en la que se es y se aprende a ser ciudadano, entonces habrá que seguir de cerca las experiencias cotidianas en su propio devenir, que es fluido y contingente, pero también episódico (Benedicto, 2016, p. 933). Para ello se esboza a continuación un intento por articular estos elementos teóricos, en el marco del análisis de las observaciones realizadas en una escuela secundaria antes, durante y después de una protesta de estudiantes secundarios. Con esto esperamos provocar una alternativa o línea de fuga en medio de las aporías que allí se expresan.

3. METODOLOGÍA

El presente análisis se desprende de un estudio de casos, en el que se han utilizado las herramientas propias del método etnográfico. Esto incluyó el registro de observaciones realizadas en aulas, patios y pasillos de las escuelas, siguiendo las lógicas de circulación y los modos de habitar estos espacios por parte de los y las estudiantes. Como técnicas complementarias se realizaron cuarenta y tres entrevistas individuales y grupales a estudiantes y docentes, lo que incluyó algunos grupos de discusión. Para la realización del trabajo de campo se seleccionaron tres escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (Argentina) — todas ellas de gestión pública— que atravesaron procesos de movilización estudiantil en el período reciente, lo que incluyó la efectiva ocupación de la escuela (con suspensión de clases) por parte de sus estudiantes en reclamo por mejoras edilicias y/o en rechazo a la sanción de la Ley de Educación Provincial, hoy vigente (Ley N° 9.870).

El caso que aquí analizaremos, y que corresponde solamente a uno de los tres que formaron parte de este estudio, puede resultar especialmente útil si se lo toma como un ensayo y, a la vez, como un punto de partida. Me refiero con esto al hecho de que permite desplegar y analizar con cierto nivel de detalle y minuciosidad aquellos elementos que se presentan como fundamentales en medio de la génesis de la protesta. Confío, en este sentido, en la potencialidad que reviste un enfoque microgenealógico de estas características, a la hora de orientar y desplegar análisis similares en casos análogos, o incluso de marcados contrastes. Con ello me refiero en particular a un tipo de estrategia teórico-metodológica que exige la doble condición de (des)centrar el punto de partida y rastrear la línea de desarrollo y desenvolvimiento de los sucesos. Esto se logra a partir de la reconstrucción situacional de los puntos de vista y las posiciones ocupadas por los actores en escenarios específicos, lo que implica adoptar un enfoque de tipo procesual y relacional (Corcuff, 2014). El carácter micro está dado fundamentalmente por la escala del análisis de las relaciones sociales, de

modo análogo a un estudio en miniatura de las figuraciones sociales (Elías y Scotson, 2016).

La escuela, que aquí llamo Instituto Provincial de Educación Media N°67 Salvador Allende², funciona actualmente en un edificio que anteriormente había sido sede del Registro Civil local. Como su nombre lo indica, se trata de una escuela de gestión pública de nivel secundario completo (con seis años de duración), al que asisten adolescentes y jóvenes que provienen en su gran mayoría de familias trabajadoras de nivel socioeconómico medio y medio-bajo. En la misma manzana funciona una escuela de nivel primario que garantiza la oferta, y en alguna medida, la continuidad en los estudios de los y las estudiantes de la zona. El «Allende», junto con otra de las escuelas del barrio —que lleva el nombre de un referente social y político local—, ocupa un lugar de amplio reconocimiento social en uno de los barrios más populosos de la ciudad de Córdoba. Este barrio se encuentra a su vez ubicado por fuera del anillo de circunvalación, el cual se presenta como frontera material y simbólica respecto del «centro» de la ciudad. Si bien aquí no podemos detenernos en las implicancias de la relación centro-periferia en el diseño urbano, este es un elemento clave para comprender las características y dinámicas específicas que asumen las recurrentes protestas en ambas escuelas, por el mantenimiento y mejoras en las instalaciones. Tal como podrán apreciar los y las lectoras, una parte fundamental de las observaciones tuvieron como epicentro las clases de la asignatura Ciudadanía y Política (que corresponde al 6° y último año del secundario), a cargo de la docente a la que los y las estudiantes se refieren como «La Mari». Complementan ese protagonismo los y las estudiantes de 6° año —promoción

² Tanto el nombre de la escuela como el de docentes, directivos y estudiantes que aquí se mencionan han sido modificados a los fines de garantizar el anonimato que acordé con ellos y ellas al comienzo de esta investigación. Mantengo cierta deuda frente a algunos pedidos —algunos más explícitos y otros más velados—, en especial de los y las estudiantes, respecto a contar sus historias con nombres propios. Lamento no poder hacerlo, aunque sí he procurado mantener la estructura fundamental de sentidos que se articulan detrás de los modos específicos de nombrar a las personas y a las cosas.

2016—, lo que incluye a quienes cursaban entonces la especialidad Ciencias Sociales durante el turno noche, así como también a quienes estudiaban Comunicación y estaban a cargo entonces de la conducción del Centro de Estudiantes (CE).

4. HACIA UNA MICROGENEALOGÍA DE LA PROTESTA

Una primera aproximación o mirada externa acerca de las protestas que involucran formas de acción directa, y que tienen su origen en escuelas secundarias, podrá advertir rápidamente el carácter contencioso que se explicita a través de la suspensión de aquellas dinámicas más habituales de dictado de clases. En este sentido, podemos decir que tanto la «sentada» como la «toma» refieren a modalidades que han sido incorporadas a los repertorios de acción colectiva que hoy se observan con mayor recurrencia en las escuelas secundarias. Si bien ambas comparten la característica de representar formas de acción directa (lo cual las diferencia de la elaboración y presentación de «notas» o «cartas» a las autoridades), al mismo tiempo se distinguen por el tipo de demandas que vehiculizan, así como los principales destinatarios de las mismas. Una «sentada» incluye habitualmente la negación por parte de un grupo de estudiantes a ingresar a las aulas y continuar con el normal dictado de clases, demostrando el descontento provocado por determinada situación que consideran injusta, como problemas en la organización de los horarios, conflictos con algún docente o cuestiones relacionadas con la infraestructura de la escuela. Esta denominación refiere a la escenificación, abiertamente pacífica, que constituye el hecho de que los y las estudiantes se sienten en el suelo o en sus propios pupitres en los espacios de uso común de la escuela.

Una «toma», por otra parte, implica la ocupación y el control efectivo del edificio en el que funciona la escuela, impidiendo a toda la comunidad educativa continuar con las tareas cotidianas, regulando muchas veces la entrada y salida

de personas. Para ello resulta necesario contar con algún grado de apoyo por parte de los adultos, ya sean docentes, directivos o familiares. En esta modalidad, los destinatarios más habituales de los reclamos suelen ser los funcionarios del Ministerio de Educación y de la propia gobernación. Este segundo nivel de proyección de la demanda, «hacia afuera» de la escuela, ha sido parte de las estrategias de quienes reclamaban por mejores condiciones edilicias, lo que incluye habitualmente cuestiones relativas al mantenimiento de las instalaciones, limpieza de plagas, pintura, provisión de servicios básicos —luz, agua, calefacción y refrigeración— y seguridad, entre otras.

En cualquier caso, ya sea que se trate de una modalidad u otra, lo que aparece en el centro de la escena es la abierta confrontación con las pautas que rigen el funcionamiento del sistema educativo. Esto se torna evidente desde el momento en que los y las estudiantes acuerdan, como ya dijimos, no entrar —ni dejar entrar— a las aulas o se apoderan de las instalaciones de la propia escuela, prohibiendo ingresar, dictar clases o desarrollar sus tareas habituales a docentes, administrativos y directivos. Sin embargo, aquello que se nos presenta *prima facie* como ruptura o suspensión de las habituales líneas de acción, también exhibe rasgos de continuidad cuando advertimos los modos específicos en que se gestan esas medidas, inscribiéndose en la propia trama de las actividades más habituales y propiamente escolares. Ya hemos analizado anteriormente (Hernández, 2021) cómo la «discusión», en tanto dispositivo y escenificación constitutiva de la propia dinámica de las clases de ciudadanía, puede desencadenar en ocasiones medidas de acción directa por parte de los estudiantes —en reclamo por mejoras en las condiciones edilicias, por ejemplo—. Esto se complementa con el papel que habitualmente desempeñan los y las docentes a cargo de las asignaturas que abordan directamente contenidos relacionados con la formación ciudadana. Cabe destacar, en este sentido, el hecho de que en las escuelas en las que desarrollé mi trabajo de campo me encontré con un claro protagonismo de estos docentes en la organización y acompañamiento a los y las

estudiantes que conducían los respectivos Centros de Estudiantes. Aunque esto no excluye la participación de otros docentes y asignaturas, son los «profes de ciudadanía» a quienes habitualmente se les encarga institucionalmente asumir esa responsabilidad. En el caso del Instituto Allende, es justamente Mari —la profesora de Ciudadanía y Política de 6° año— quien ocupa un lugar fundamental en ambos planos, tanto en generar las condiciones en sus clases para hacer lugar a largas discusiones, como en dar apoyo y mantener una relación fluida con quienes conducen el principal órgano de representación gremial estudiantil.

Al correr la mirada en dirección a los propios estudiantes, nuevamente aparecen dos cuestiones a tener en cuenta. La primera resulta de la compleja red de intercambios y conversaciones que se dan habitualmente entre estudiantes y entre estudiantes y docente, y que pueden —o no— devenir en la definición de una demanda y el consecuente pasaje a la acción. Si bien es evidente que la clase de ciudadanía resulta en un ambiente que favorece este tipo de dinámicas, lo fundamental resulta de la puesta en común de los propios malestares que cada quien atraviesa en el marco de la vida escolar. En este sentido, hay un punto en el que la suciedad de los baños, la falta de vidrios en las ventanas o de paneles del cielorraso de los techos, la ausencia de calefactores y ventiladores, la presencia de plagas y las dificultades de los docentes para concentrar horas de su dedicación en una sola institución pueden llegar a confluir. Esto mismo pude registrar en una de las clases en las que Mari llegó al encuentro de sus estudiantes desbordada de enojo, luego de un desacuerdo que había mantenido con la directora. Ese mismo día, los y las estudiantes la recibieron con un borrador de una nota, a modo de pliego de demandas, que tenían planeado presentar a las autoridades. Esta virtual sintonía de malestares dio lugar a una serie de intercambios de puntos de vista acerca de cuál era la mejor medida a adoptar. La evaluación táctica y estratégica que hicieron allí mismo, durante el desarrollo de la clase de Ciudadanía, incluyó referencias a una junta de firmas, avisar o no por escrito a las autoridades sobre las medidas que estaban pensando adoptar —

sopesando la importancia de cierto «factor sorpresa»—, cuál sería el camino lógico a seguir respecto a esas medidas (nota a las autoridades>sentada y suspensión de clases>toma de la escuela) y si era necesario o no recurrir al Centro de Estudiantes. Esto último nos lleva a la segunda cuestión que considero importante tener en cuenta, y es el hecho de que resultaría insuficiente reconstruir esta microgenealogía de la protesta si no se considera en particular el tipo de vínculos que construye un grupo de estudiantes —en este caso, aquel que originó la protesta— respecto a otros, lo cual involucra sin lugar a dudas referencias a la propia vida cotidiana escolar.

En lo que respecta al caso particular que estamos analizando aquí, vale destacar el hecho de que cuando el grupo de 6° año Sociales comenzó a discutir con Mari sobre la posibilidad de iniciar una sentada en reclamo por mejores condiciones para el desarrollo de sus trayectorias escolares, también empezó a reconfigurarse una tensión previa en torno a la rivalidad con el otro 6° año (Comunicación) —en donde estaban presentes los y las referentes del Centro de Estudiantes—. La decisión de presentar la demanda a estos últimos y, en caso de que no acordaran con la misma, llevar adelante igualmente la medida, representa el sino donde se resuelve el problema de la representación. Pero también involucra la búsqueda del reconocimiento por parte de la comunidad educativa —y más allá de sus contornos también—, a partir de un protagonismo que desborda y no pretende disputar los espacios formales de representación del estudiantado. En este punto, cabe hacer lugar a un pequeño paréntesis para mencionar el hecho de que hacia fin de año pude registrar cómo estas protestas fueron recuperadas por los y las estudiantes como una de las principales marcas de autorreconocimiento, en respuesta a una actividad que Mari les propuso, al pedirles que expresaran a través de un afiche «lo mejor de 6° año Sociales». Allí, en una de las paredes de la escuela, dejaron plasmada la frase «Tuvimos la iniciativa en hacer algo por nuestro cole / Hicimos la sentada», en recuadro resaltado, al lado de otras frases como: «Tuvimos muchas peleas por las

camperas», «Fuimos al cine y a McDonald's», «Hicimos la bandera y la coreo» y «Ganamos los Juegos de la semana del estudiante», entre otras. Esto permite apreciar cómo las experiencias de participación se anudan con otras experiencias de sociabilidad juvenil y típicamente escolar, inscribiéndose en y haciendo de lo vincular aquella arena donde se entranan configuraciones sociales específicas, que involucran al mismo tiempo procesos de identificación.

Avanzando un poco más en el proceso y el devenir mismo de la protesta, una vez que el grupo de estudiantes movilizados logró acordar con algunos referentes del Centro de Estudiantes llevar adelante una «sentada», solo restaba conseguir el apoyo necesario de los demás cursos. Si bien hubo una serie de encuentros previos con los y las demás estudiantes, la medida terminó de cobrar forma ese mismo día cuando al finalizar el izamiento de la bandera argentina — ritual que tiene lugar todos los días antes del ingreso a las aulas—, los y las estudiantes se enfilaban a sus respectivos cursos. Entonces, desde aquel lugar junto al mástil, un grupo de estudiantes de 6º año de Ciencias Sociales gritó a viva voz al resto de los jóvenes que se detuvieran, ya que no tendrían clases ese día. La sorpresa de los preceptores y preceptoras devino en el pedido de que redactaran un acta informando a las autoridades de los motivos de su accionar. Luego de alguna discusión con Juli, una de las referentes del CE, quien no había sido consultada antes sobre la medida y se oponía abiertamente, acordaron reunirse en el salón de usos múltiples para redactar esa acta. Allí se hicieron presentes un pequeño grupo de estudiantes en representación del 6º año que había iniciado la protesta, los y las referentes del CE y un grupo de docentes, entre quienes estaba presente Mari. Cabe destacar que estos últimos cumplieron un rol fundamental al guiar las negociaciones entre ambos grupos de jóvenes. El desacuerdo inicial tenía su origen en dos cuestiones directamente vinculadas. Por un lado, en el hecho de que habían decidido llevar adelante aquella medida sin contar con la aprobación formal del CE, encarnado en esta ocasión por la figura de Juli. El segundo motivo de tensión resultó en la acusación de que no contaban

con el apoyo legítimo de los demás cursos, cuestión que fue refrendada por ella misma al sostener que había hablado con los estudiantes en el patio y le habían manifestado que desconocían los motivos de la protesta, por lo que se sumaban solamente porque «no querían tener clases». No obstante ello, luego de exponer algunos argumentos, finalmente acordaron cerrar filas detrás de lo que consideraban un reclamo justo. Un aplauso de parte de los docentes allí presentes coronó aquella escenificación de lo que constituyó un verdadero cónclave.

Si bien seguirían luego sendas negociaciones con la directora y otros agentes del área de infraestructura del Ministerio de Educación, quiero detenerme aquí en dos escenas que pude registrar y que a mi criterio nos ayudan a comprender el núcleo central acerca de la relación entre manipulación y autonomía. Me refiero a dos momentos particulares en los que los adultos demuestran un lugar fundamental en la construcción de horizontes de sentido. La primera de estas escenas etnográficas refiere al momento en que Norma —la directora— llegó a la escuela y se encontró con la noticia de que los y las estudiantes de 6° año habían decidido no ingresar a las aulas hasta que se atendieran sus demandas. La primera reacción de la máxima autoridad de la escuela fue asumir y dar a conocer a quienes estábamos allí presentes, que ella sabía quién era la verdadera responsable y estaba detrás de la protesta. Gutiérrez, el coordinador de curso, dando por descontado a quién se refería, respondió entonces que estaba completamente seguro de que «esta vez ha nacido de los propios alumnos». Lo más interesante del caso es que los diferentes puntos de vista que Norma y Gutiérrez encarnan aquí equivalen a una representación dramática de la antinomia entre manipulación —o adoctrinamiento— y autonomía, que habitualmente esgrimen quienes juzgan la legitimidad de cierta clase de prácticas de organización y participación política en las escuelas. Lo que permite cerrar esta brecha es el hecho de que Mari haya acordado con los y las estudiantes movilizados una suerte de «pacto de silencio» acerca del modo, pero sobre todo del momento preciso, en que habían decidido emprender la protesta.

No es un dato menor el hecho de que este acuerdo se haya mantenido inquebrantable durante todo el proceso, ya que ambos corrían el mismo riesgo frente a sus pares en caso de que se develara que fue aquella tarde, durante la clase de Ciudadanía, que empezó a tomar forma la suspensión de las clases en el Instituto Allende. En otras palabras, no hay completa autonomía ni mera imposición de prácticas y discursos.

La segunda escena que considero relevante recuperar aquí nos traslada a algunos meses después, cuando los y las estudiantes volvieron a emprender una nueva protesta ante el incumplimiento de lo pactado con las autoridades, luego de aquella primera sentada que había tenido lugar durante el mes de abril. Esta segunda medida, que incluyó además el corte de la calle que está frente a la escuela, tuvo como diferencia fundamental el hecho de que en esta oportunidad fue propuesta y llevada adelante por el propio Centro de Estudiantes. Esto implicó un mayor nivel de estructuración de la protesta, lo que incluyó, entre otras cosas, una invitación a padres y madres a una reunión en la que expusieron los motivos de la nueva medida. En ese encuentro pude registrar cómo una de las principales voceras del CE volvió a hacerse eco de las acusaciones que habitualmente recaen sobre los y las jóvenes, aunque adoptando esta vez una postura diferente. A viva voz explicó a los padres y madres allí presentes que seguramente iban a escuchar que habían iniciado la protesta «para no tener clases», aunque en realidad se trataba de una acción que tenía como verdadera finalidad mejorar las condiciones de la escuela, no solo para ellos, sino fundamentalmente «para los más chicos». En caso de que esto no bastara, y para despejar cualquier tipo de duda sobre ello, habían decidido cortar la calle fuera del horario de clases. Esta anticipación frente a la crítica habitualmente esgrimida contra la legitimidad de las protestas estudiantiles —la cual toma como supuesto que aquellas medidas de acción directa responden a disposiciones y estrategias de evitación— muestra cómo los estudiantes aprenden de sus propias disputas internas, al momento de saltar de arena en arena.

Tal como hemos podido apreciar hasta aquí, la legitimidad parece jugarse en un terreno de fronteras donde, si bien parecen imponerse miradas racionales (e incluso racionalizantes) y adultocentradas de la política, resulta cada vez más difícil seguir ignorando otros aspectos identitarios y propios de la dinámicas de sociabilidad juvenil y escolar. La tensión entre aquellas miradas adultocentradas, que juzgan y reproducen las asimetrías de poder, y estos otros modos de aprender a ser y hacer, que involucran verdaderas ciudadanías en acto, constituye un locus de conflicto que no debe ser desestimado. En otras palabras, aquello que (en realidad) quieren «los más chicos» resuena como un significante que está sujeto a una disputa de sentidos, dando lugar a la configuración de una lucha permanente por la interpretación. Lo que se dice y lo que se oculta, lo que se acuerda y lo que se aprende, es parte de una lucha de posiciones bajo condiciones asimétricas.

5. DISCUSIÓN

Como hemos podido ver hasta aquí, las protestas estudiantiles pueden ser analizadas como verdaderas experiencias de ciudadanía, en la medida en que representan un ejercicio permanente de construcción de acuerdos y búsqueda de reconocimiento. Esto, siempre y cuando se logre correr el velo que suponen aquellas perspectivas adultocentradas que incurren en el error de sobreinterpretar el carácter político, confrontativo y extraordinario de las medidas emprendidas por los y las estudiantes. Para ello, hemos insistido en el potencial que guarda una indagación abierta a reconocer también el carácter episódico y profundamente escolar y cotidiano de las protestas, lo cual exige seguir las huellas de la sociabilidad propiamente juvenil. En este sentido, enriquecer aquellas miradas que reconocen allí dinámicas de ruptura y suspensión de las pautas que rigen el «normal» funcionamiento del sistema educativo (y no solamente educativo), supone habilitar la posibilidad de que haya también líneas de continuidad que se inscriben en la trama cotidiana de la vida escolar. Es que

no resulta menor el hecho de que también en las aulas, y bajo ciertas circunstancias, puedan expresarse, confluir y canalizarse malestares e intereses de estudiantes y docentes. A estos posibles acuerdos se suman otros tantos, que se tornan necesarios en la medida en que la protesta sigue su curso a su propio ritmo y según su propio desenvolvimiento.

La génesis de la protesta que hemos analizado sugiere que las disputas por la legitimidad no se agotan en el juego mismo de la representación —algo que solo pretenden quienes participan en el Centro de Estudiantes—, sino que también involucran prácticas de identificación y búsqueda de prestigio y reconocimiento. Como hemos intentado mostrar a partir del caso analizado, cuando los y las estudiantes se movilizan, deben hacer frente inicialmente no solo a quienes tienen a su cargo el gobierno de las escuelas sino a sus propios pares, de modo que sea posible hacer lugar a los reclamos en cuestión. Si bien las medidas a adoptar empiezan a generar los primeros desacuerdos, la conceptualización de «condiciones dignas» para el desarrollo de sus trayectorias escolares como demanda fundamental es algo en lo que también hay margen para la discusión. En ambos casos, de lo que se trata es de lograr el apoyo necesario para poder avanzar con los reclamos —desde la junta de firmas hasta medidas de acción directa—, lo cual abre una serie de disputas con los adultos, donde sobresale tanto el papel de docentes como de padres y madres. Una vez logrado esto, resta que la demanda llegue a oídos de quienes tienen a su cargo el gobierno del sistema educativo en su conjunto y quienes manejan y deciden sobre los recursos disponibles. Para ello, resulta fundamental primero ganarse el apoyo de la opinión pública, lo cual exige ganar la calle y apelar a los medios masivos de comunicación. Esto permite no solo ganar visibilidad, sino también elevar la voz de los propios jóvenes. Como vimos, todo esto involucra experiencias de formación ciudadana en las que los y las jóvenes se ven permanentemente arrojados a ensayar y tomar decisiones tácticas y estratégicas que les permitan construir la legitimidad de sus demandas, lo que incluye desmontar la acusación

de que todo ha tenido su origen en un intento por evitar ir a clases.

Al mismo tiempo, todo este proceso puede ser leído según las lógicas y dinámicas de la sociabilidad propiamente escolar y juvenil, lo cual involucra también prácticas que se orientan hacia la construcción de consensos y apoyos, pero cuyas motivaciones no se agotan allí. El grupo de estudiantes que impulsó la primera protesta, sin el apoyo del Centro de Estudiantes, no tenía ninguna pretensión por disputar ese espacio de representación. Se trata más bien de la continuidad de la discusión, aunque por otros medios. Es un devenir posible de una formación ciudadana que se torna significativa en la medida en que otorga valor y reconocimiento a quienes hacen de la protesta una marca identitaria. Así es como formas específicas y situadas de formación ciudadana llegan a interpelar a los demás actores que forman parte de la comunidad educativa. La pregunta «¿quién está detrás de todo esto?», no solo se presenta como el gesto que suprime toda autonomía, sino que niega ambas dimensiones de las experiencias de formación ciudadana que hasta allí se han articulado en la protesta. Esa es la verdadera amenaza que también está detrás de la búsqueda o defensa del carácter prístino y genuinamente juvenil de las prácticas políticas que tienen lugar en las escuelas. De allí la doble importancia de los acuerdos que aquí hemos analizado como si se trataran de pactos, tanto entre docente y estudiantes, como entre las y los propios estudiantes, pues es su propio prestigio y honor lo que ponen en juego. Esto nos alecciona acerca de la imposibilidad de suturar esa tensión, que no puede ser reducida a los términos de una política tal como es vivida por los adultos y que configura la clase de tensiones normativas que se acumulan al interior de las escuelas.

Aquí concluye nuestro esfuerzo por analizar en profundidad un tipo particular de experiencias de subjetivación política, que si bien refieren a modos específicos de ocupación de espacios e instituciones públicas, nos invitan a pensar en aquellos eventos y relaciones que ayudan a configurar las ciudadanías en el propio devenir biográfico de los y las jóvenes. Estas experiencias —que son

individuales y a la vez colectivas— involucran, por su propia naturaleza episódica, modos particulares de ser y aparecer en la arena pública, contribuyendo en la construcción y corrimiento de los horizontes de sentido. En estas luchas por la clasificación y la interpretación de los márgenes de autonomía, que están implícitos en las formas de acción política, es que los y las jóvenes están siendo y aprendiendo a ser ciudadanos y ciudadanas.

RECIBIDO: 18 DE MARZO DE 2022

ACEPTADO: 19 DE AGOSTO DE 2022

REFERENCIAS

- ALVARADO, S. V., OSPINA, H. F. y LUNA, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- ALVARADO, S. V., OSPINA, H. F., BOTERO, P. y MUÑOZ, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 19-43.
- ALVARADO, S. V., VOMMARO, P., PATIÑO, J. A. y BORELLI, S. (2021). Estudios de juventudes: una revisión de investigaciones en Argentina, Brasil y Colombia, 2011-2019. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1-25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4545>
- ÁLVAREZ-VALDÉS, C. y GARCÉS-SOTOMAYOR, A. (2017). La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 991-1004. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1521303102016>

- BALL, S., MAGUIRE, M. y BRAUN, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- BAZÁN, A., DE LA VEGA, J., DREIZIK, M. e IMHOFF, D. (2018). Trayectorias de militancia y procesos de socialización política de estudiantes universitarios/as de Córdoba (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 297-313.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.16118>
- BELTRÁN, M. y FALCONI, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. *Propuesta Educativa*, 27-40.
- BENEDICTO, J. (2016). La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 925-938.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.14203210415>.
- BONVILLANI, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría «subjetividad política»: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. PIEDRAHÍTA-ECHANDÍA, A. DÍAZ-GÓMEZ y P. VOMMARO, *Subjetividades políticas: desafíos y debates*. Clacso.
- BOURDIEU, P. (1990). La «juventud» no es más que una palabra. En P. BOURDIEU, *Sociología y cultura* (pp. 163-174). Grijalbo.
- CORCUFF, P. (2014). *Las nuevas sociologías: principales corrientes y debates, 1980-2010*. Siglo Veintiuno Editores.
- COX, C., BASCOPÉ, M., CASTILLO, J. C., MIRANDA, D. y BONHOMME, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. UNESCO.

-
- D'ALOISIO, F. (2017). Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 101-115. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1510509112016>
- DUARTE QUAPPER, K. (2001). ¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. En K. DUARTE QUAPPER y D. ZAMBRANO INTRIAGO, *Acerca de jóvenes, contraculturas y sociedad adultocéntrica. Miradas de (contra) culturas, géneros, pueblos originarios, iglesias, hermenéuticas y epistemologías* (pp. 267-293). DEI.
- DUARTE-QUAPPER, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- DUKUEN, J. (2018). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas (Buenos Aires, Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 867-880. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16215>
- ELÍAS, N. y SCOTSON, J. L. (2016). *Establecidos y marginados: una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. Fondo de Cultura Económica.
- FIGUEROA-GRENETT, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última Década*, 118-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200007>.
- _____. (2018). La acción política de niños, niñas y jóvenes en Chile: cuerpos, performatividad y producción de subjetividad. *Revista Latinoamericana*

de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 199-212.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.16111>

GOMES, S. D. y GÓMEZ-ABARCA, C. D. (2018). #Ocupaescuela, #Ocupatudo. Experiencias políticas de estudiantes de secundaria en el 2016, en Río de Janeiro, Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 825-838. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16212>

HERNÁNDEZ, A. (2013). «No somos el futuro, somos el presente»: política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar. Universidad Nacional de Villa María.

_____. (2019). Ciudadanía, democracia y participación: un estudio de casos en escuelas secundarias de la Ciudad de Córdoba (Argentina). *Polifonías*, 17-53.

_____. (2021). La «discusión» en las aulas. Un estudio sobre las experiencias de formación ciudadana en escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Praxis educativa*, 1-17.

KRAUSKOPF-ROGER, D. (2019). Relaciones intergeneracionales, emancipación e independencia de jóvenes estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 75-87. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17104>

KRIGER, M. y SAID, S. (2017). Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1085-1096.

MARTUCCELLI, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, 9-29.

MARTUCCELLI, D. y DE SINGLY, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. LOM.

-
- MÍGUEZ, D. y HERNÁNDEZ, A. (2016). Los sentidos de la democracia y la participación: un estudio de caso sobre la toma de escuelas en Córdoba durante 2010. *Revista del Museo de Antropología*.
- MORÁN, M. y BENEDICTO, J. (2003). Los jóvenes ¿ciudadanos en proyecto? En J. BENEDICTO y M. MORÁN, *Aprendiendo a ser ciudadanos* (pp. 39-64). INJUVE.
- MUÑOZ, G. (2012). ¿Qué significa ser joven en Colombia hoy? En F. ROJAS, G. MUÑOZ y L. CORREDOR, *Jóvenes y adultos: una pedagogía del encuentro* (pp. 54-69). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- MUÑOZ-TAMAYO, V. y DURÁN-MIGLIARDI, C. (2019). Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017. *Izquierdas*, 129-159. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492019000100129>
- RAVELO-MEDINA, M. y.-S. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 389-402.
- RIVERA-AGUILERA, G. I.-D. (2021). Jóvenes, multitud y estallido social en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1-23. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4543>
- SIEDE, I., GUGLIELMINO, E., ALCAIN, J., FERNÁNDEZ, G. y GUINAO, D. (2015). Formación ética y ciudadana. Vicisitudes de la transformación curricular en la Patagonia Argentina. *Folios*, 51-68. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios51.68>

THAM TESTA, M. (2014). *La implementación del currículum escolar de formación ciudadana*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

TURNER, B. (2001). The erosion of citizenship. *British Journal of Sociology*, 189-209.

VOMMARO, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario.