



ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN POLÍTICO-GREMIAL DE SECUNDARIOS/AS:

Prácticas políticas y ciudadanía en la escuela

Gabriela Beatriz Rotondi



Editorial CEA ► Colección Tesis



cea-sociales
centro de estudios
avanzados



Universidad
Nacional
de Córdoba

Estrategias de organización político-gremial de secundarios/as: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela

Doctorado en Ciencia Política



Colección Tesis

Estrategias de organización político-gremial
de secundarios/as: prácticas políticas
y ciudadanía en la escuela

Doctorado en Ciencia Política

Gabriela Beatriz Rotondi

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

Editorial del Centro de Estudios Avanzados

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales,
Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Directora: Adriana Boria

Coordinación Ejecutiva: María E. Rustán

Coordinación Editorial: Mariú Biain

Comité Académico de la Editorial

M. Mónica Ghirardi

Daniela Monje

Alicia Servetto

Alicia Vaggione

Juan José Vagni

Coordinador Académico del CEA-FCS: Enrique Shaw

Coordinador de Investigación del CEA-FCS: Marcelo Casarin

Asesora externa: Pampa Arán

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Silvia Pérez

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2018

Rotondi, Gabriela

Estrategias de organización político-gremial de secundarios/as: prácticas políticas y ciudadanía en la escuela / Gabriela Rotondi - 1a ed adaptada. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Centro de Estudios Avanzados, 2018.

Libro digital, PDF - (Tesis)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-1751-65-5

1. Escuela Secundaria. 2. Ciudadanía. 3. Organización Estudiantil. I. Título. CDD 373.01



Escuelas en Córdoba



Alejandra Viviana Rotondi

*A Rober, Bruno y Enzo, mi familia... quienes me acompañaron
en los estudios de doctorado, desafío de conocimiento,
pasión y búsqueda de cordura.*

A Paito y Maita que siempre nos alentaron con los estudios.

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Dra. Alicia Gutiérrez, directora de tesis, quien con sus diversos aportes, sugerencias, y su compromiso para acompañar la tarea, me permitió avanzar y concluir la presente investigación.

A la Escuela de Trabajo Social, espacio de trabajo de mis últimos veintiocho años, que con su particular apertura institucional facilitó la gestión de proyectos, debates y desafíos, que fueron encauzando la búsqueda a la que se suma este trabajo.

A cada escuela que participó en esta construcción, Rodolfo Walsh, Jerónimo Luis de Cabrera, Santiago Ayala y Manuel Estrada, a sus autoridades, docentes y especialmente a cada uno/a de los/las jóvenes que aportaron, respondieron, me interrogaron, cuestionaron y sumaron aportes.

A Cristina Fonseca que me ayudó a recuperar historias compartidas.

A Ale Agostini y Ale Rotondi que me acompañaron con diversos aportes para comunicar este trabajo.

Índice

Primera parte: El problema de investigación, sus desarrollos y antecedentes	17
Introducción	19
1. Problema, objeto de estudio y organización de la investigación	26
2. Precisando objeto y objetivos	29
3. Estrategias metodológicas	31
4. Principales contenidos de los capítulos	33
Capítulo 1. Prácticas políticas en la escuela	37
Introducción	37
1.1. Participación y organización juvenil	38
1.2. Participación política juvenil	42
1.3. Participación política en la escuela	44
1.4. Género y espacio escolar	46
1.5. Estrategia: noción clave	48
1.6. Ciudadanía en la escuela	51
1.7. Ciudadanía juvenil: cuestión compleja	54
1.8. Marcando diferencias	57
Capítulo 2. Abordaje metodológico	61
2.1. Fundamentos epistemológicos y metodológicos del estudio	61
2.2. Estrategia metodológica	67
2.3. Entrada al campo, muestreo y datos	68
Segunda parte: Hallazgos y preguntas renovadas	71

Capítulo 3. Organizaciones juveniles: participación y acción colectiva	73
Introducción	73
3.1. Juventudes andando en la escuela	75
3.2. Escuelas: contexto de las organizaciones estudiantiles	76
3.2.1. Caso 1 Rodolfo Walsh	76
3.2.2. Caso 2 Jerónimo Luis de Cabrera	78
3.2.3. Caso 3 Santiago Ayala	82
3.2.4. Caso 4 Manuel Estrada	85
3.3. Verse en el otro/a a la hora de organizarse: sincronías y diacronías	87
3.3.1. El caso del IPEM N° 20 Rodolfo Walsh: prioridad en la cultura	90
3.3.2. El caso del IPEM N° 138 Jerónimo Luis de Cabrera: prioridad en el conflicto y la representación	99
3.3.3. El caso del IPEM N° 15 Santiago Ayala: prioridad en la contención para el acceso a la educación	106
3.3.4. El caso del IPEM N° 167 Manuel Estrada: todos somos laburantes. Construcción del Centro	110
3.4. Participación y acción colectiva en la escuela pública: buscando delinear tipologías	113
3.5. Paridad y variables en juego	117
3.6. Estrategias de acción político-gremial: valores y debates de la ciudadanía	119
3.7. A la hora de la participación política juvenil: historias de los que enseñan	124
Capítulo 4: Estrategias de participación política de los/as estudiantes secundarios en las escuelas públicas	131
Introducción	131
4.1. Estrategia y estrategias	133
4.1.1. Cultura y acción: el caso del IPEM N° 20 Rodolfo Walsh	136
4.1.2. Organizar y gestionar para enredar: el caso del IPEM N° 138 Jerónimo Luis de Cabrera	141
4.1.3. Convivir para poder organizarnos: el caso del IPEM N° 15 Santiago Ayala	145
4.1.4. Todos laburamos y todos igualamos: el caso del IPEM N° 167 Manuel Estrada	149

4.2. Atravesados por el género: consensuando y disintiendo	153
4.3. Textos estratégicos en contextos complejos	157
4.3.1. Tabla N° 2: Estrategias organizativas de los/as jóvenes en el entorno escolar	157
4.3.2. Tabla N° 3: Estrategias y énfasis	159
4.4. Normas y formas: contextos de la agremiación juvenil	160
Capítulo 5. Trayectorias y condición ciudadana de los/as jóvenes	171
Introducción	171
5.1. Trayectos y trayectorias	172
5.2. Habilitando la vida política entre los/as jóvenes estudiantes secundarios	176
5.3. Escenarios normados	178
5.4. Prácticas políticas: el Proyecto Educativo Institucional, ¿habilita o no a la participación?	182
5.5. Trayectorias organizativas	186
5.6. Anclaje en la vida de los sujetos. Los recorridos en relación a la experiencia vital y la dimensión relacional	191
Conclusiones	197
Nuevas vías	197
Bibliografía	211
Anexos	225
Anexo 1- Insumos empíricos 2014 (material primario investigación)	227
Anexo 2- Registros y documentos de archivos de la Escuela de Trabajo Social (material secundario)	231
Anexo 3 - Diagnósticos con enfoque de género realizados entre 2007 y 2008 consultados como insumo secundario. Proyecto Equidad de género en el sistema educativo. Escuela de Trabajo Social	234
Anexo 4- Trayectorias: Tabla Profundización de la Tabla N° 5	235

**Primera parte: El problema de investigación,
sus desarrollos y antecedentes**

Introducción

Durante los últimos veinte años transitamos procesos de investigación e intervención social en los cuales la realidad juvenil y las escuelas públicas de Córdoba nos han convocado, particularmente a reflexionar en orden a problemas, conflictivos y experiencias de participación que plantean convergencias y divergencias respecto de los cruces entre la realidad de los/as jóvenes cordobeses y la vida que transcurre en los espacios educativos. El estudio y la mirada de la condición ciudadana de los/as jóvenes y de sus instancias de participación, especialmente de participación política, nos ha interrogado en diferentes direcciones y momentos, por lo cual buscamos profundizar en aquellos procesos que se instalan en la escuela y que plantean un potencial de acción y entrenamiento respecto de la dimensión política de la ciudadanía de los/as jóvenes estudiantes secundarios.

La presente investigación es tributaria de esta trayectoria en la cual los estudios vinculados a la ciudadanía y la juventud han sido constitutivos de la tarea cotidiana que llevamos adelante desde el ejercicio profesional del Trabajo Social y desde las diversas funciones universitarias de docencia, investigación y extensión. Los trabajos en torno a la *Vigencia de los valores de ciudadanía en la juventud y la sociedad cordobesa* (1998-1999) dirigidos por la profesora Aquín, nos ubicaron ante una realidad juvenil que jugándose en diversos ámbitos, nos interrogaba acerca de los sustentos valorativos de las prácticas y las representaciones de los jóvenes respecto de la ciudadanía en el contexto cordobés. En ese marco, y en esa época, ya nos preocupaba el papel de la escuela en los procesos de construcción ciudadana, de valores y los contenidos de significación de las prácticas de participación.

Desde la definición clásica de Marshall (1949), en adelante, hemos

recorrido las distintas interpretaciones sobre la ciudadanía en la elaboración de explicaciones sobre sus relaciones con los procesos donde se dirimen los derechos sociales y políticos; así como con los espacios sociales donde se constituyen los sujetos que intentan alcanzar y disputar, de diversos modos, la satisfacción de sus necesidades de reproducción social. Si bien es claro que la ciudadanía se consolida en la relación de los individuos con el Estado, es preciso considerar aquellas instancias de la vida cotidiana en las cuales se juegan prácticas diversas y se construyen y ponen en tensión subjetividades que pueden operar positiva o negativamente respecto de su construcción.

Las condiciones históricas de la ciudadanía y el ejercicio de una diversidad de prácticas de participación juvenil, plantean para el debate consecuencias que se reflejaban en la cultura política del colectivo de jóvenes, dada la convergencia en la ciudadanía de tres elementos constitutivos: la posesión de derechos y la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; la pertenencia a una comunidad política determinada y la oportunidad de contribuir a la vida pública de la comunidad a través de la participación.

Pudimos observar que las creencias compartidas son condiciones básicas para la construcción de la democracia, en tanto creencias y prácticas de actores que constituyen la subjetividad. Y teniendo en cuenta que la ciudadanía no es simplemente una condición legal sino una actividad deseable, además de conjunto de derechos y obligaciones, es autopercepción del actor social (Aquín, Acevedo, Rotondi, Nucci, Custo, 2000: 5).

En consonancia con esta observación, a fines de la década de los 90, nos preocupaba especialmente profundizar en la lectura sobre los procesos de configuración de una nueva subjetividad, en tanto advertíamos que:

Se están modificando las identidades de los sujetos, como expresión del resquebrajamiento de la validez de evidencias compartidas en cuanto a relaciones intersubjetivas, instituciones y reglas de juego. Pensemos, por ejemplo, en las modificaciones en las evidencias compartidas que orientan las relaciones en el trabajo, o entre los géneros, y también frente al Estado, en nuestra condición de ciudadanos (Aquín *et al.*, 1998: 8).

Pretendíamos recuperar enunciados en torno a la vigencia de los valores de ciudadanía analizando la prevalencia del discurso neoliberal. Los interrogantes respecto de la transformación del ciudadano en consumidor eran una preocupación clave. Nos preguntábamos en ese momento si aquel imaginario que instaló y acompañó al Estado interventor en sus distintas modalidades estaba en retirada. Si los nuevos escenarios interpelaban efectivamente la misma noción de ciudadanía, al ritmo de las crisis de representación y las identidades contradictorias que ese mismo mundo estaba generando. Los interrogantes vinculados a cómo los ciudadanos operaban en la época eran una constante que se intercambiaba con los debates respecto de una ciudadanía que veíamos diluida y en riesgo. La preocupación política que se plantea ante un proceso de desidentificación política y de pérdida de confianza en las instituciones democráticas (Kymlicka, 1997; Paramio, 1998), nos señala un especial interés por los vínculos con las instituciones de la educación y los diversos sentidos que le son atribuidos a la noción de ciudadanía y que se expresan en dichas instituciones. La relevancia que se le atribuye a componentes de la construcción ciudadana (pertenencia, jerarquía, igualdad, virtud, derechos, deberes) plantean diverso grado de importancia de acuerdo a los momentos históricos de los cuales se trate. Y en tal sentido, los valores de ciudadanía de los jóvenes expresaron, a lo largo de dicha investigación, contenidos de significaciones diversas de acuerdo a los grupos sociales de pertenencia y la incidencia del *background* familiar¹ en relación a los valores de ciudadanía.

Analizamos, en ese marco, la construcción de la democracia ligada a los valores vigentes y a las instituciones que los sostienen. En lo que respecta al tema que nos ocupa, estábamos cerca –en ese momento– de mirar la escuela como una vía muerta para el desarrollo de los valores de ciudadanía. Nos interesa, entonces, recuperar y profundizar esta mirada respecto de las escuelas y la ciudadanía. Desde el punto de vista teórico, el interés renovado en los debates de la ciudadanía podría deberse a la capacidad de la categoría para integrar las exigencias de justicia y pertenencia, tan devaluadas en ese y en este momento. Los diversos impactos post-menemismo, derivados de los hechos de corrupción intrincados que se plantearon, se vinculaban al reconocimiento de la crisis de las identidades políticas, debido al escenario de creciente indiferencia de los ciudadanos frente a la política. “Indiferencia que es concomitante con el florecimiento de múltiples ejes de diferenciación social en medio

de exigencias cada vez mayores de adaptación a las nuevas reglas de juego impuestas por la globalización” (Aquín *et al.*, 1998: 16).

Estas cuestiones que involucraron a los jóvenes con particulares visiones de la ciudadanía se actualizan y vuelven a surgir en los estudios realizados desde la Cátedra de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV Institucional de la Licenciatura en Trabajo Social, entre 2008 y 2009. Y decimos vuelven a emerger porque en los diagnósticos realizados con 170 escuelas públicas cordobesas detectamos, entre otros problemas de los jóvenes, las dificultades organizativas que se plantean en las instituciones relacionadas con las estructuras de poder institucional y los obstáculos para el entrenamiento de los jóvenes en procesos de participación (Rotondi, Corona, Benedetti, 2009).

Posteriormente, tanto en la experiencia extensionista de los encuentros de centros de estudiantes cordobeses (2007 a 2010)², como en los estudios acerca de los Procesos de institucionalización de los centros de estudiantes secundarios (2010 y 2011)³, pudimos observar la convergencia de tres cuestiones:

- La necesidad de participación y organización de los jóvenes en el espacio de la escuela pública.
- El ejercicio de derechos y protagonismo juvenil en torno a intereses vinculados al contexto local.
- La necesidad de análisis de la vulneración de derechos relacionados con las condiciones materiales de la escuela.

La necesidad de recibir aportes en lo organizativo gremial para poder llevar adelante la conformación de espacios y centros de acción gremial y el entrenamiento en formas de participación estudiantil atendiendo a las diferencias entre dirigencia y base social estudiantil, fue un punto central, así como el relevamiento de las dificultades para plantear la coexistencia y permanencia de una organización estudiantil al interior de la escuela como institución, con su propia misión y proyecto. En relación a ello, nos interesa profundizar en el análisis en torno a la vida democrática, sus formas de legitimación, las trayectorias que van construyendo los/as jóvenes desde sus organizaciones y las relaciones entre las políticas educativas, las currículas y los proyectos institucionales. Todas ellas dimensiones que coexisten en la escuela, facilitando u obteniendo la acción colectiva juvenil.

Las demandas sociales que plantearon los/as estudiantes, aunque en parte trascienden el espacio escolar, presentan aristas que son factibles de

ser asumidas desde este ámbito: el problema de la violencia en el noviazgo, el acoso sexual y la trata de personas; la deficiente o nula implementación de la Ley de Educación Sexual Integral; los derechos ambientales ligados a políticas de cuidado de bosques nativos, entre otros temas que se vinculan con el ambiente; la vulneración de los derechos relacionados con las condiciones materiales de la escuela (el estado de los edificios deteriorados, la infraestructura y servicios en mal estado, junto a la falta de insumos básicos para el funcionamiento), operan como necesidades presentes en la escuela (Rotondi, Fonseca, Verón, 2011).

Si bien los jóvenes circulan en el espacio público de la escuela, construyendo diversas prácticas de sociabilidad, políticas y educativas, la idea de institución nos remite a la escuela en sí como ámbito de producción y reproducción social, cultural, histórica. Es por ello que las huellas que se imprimen en las acciones que allí se desarrollan también forman parte de una construcción donde los jóvenes organizados aprenden ciudadanía. El aprendizaje de dicha condición, entonces, no responde solamente a los aspectos educativos, donde los adultos docentes diseñan aprendizajes para que las nuevas generaciones accedan a la condición misma de ciudadano/a, desde las políticas educativas y los planes de estudio. Los/as jóvenes aprenden sobre sus derechos y obligaciones mediante diversas prácticas, palabras y acciones que se manifiestan en el espacio social de la escuela, entre pares, junto a docentes, preceptores, otros actores/as institucionales, aprendiendo que estas cuestiones pueden ser asuntos públicos.

En relación a esta última cuestión, debemos señalar que la investigación *Participación-Agremiación juvenil en centros de estudiantes secundarios de escuelas públicas y construcción de ciudadanía* (2012-2013)⁴ nos permitió establecer un puente clave con la presente investigación, atento a la lectura que realizamos en torno de la necesidad de profundizar en las estrategias que desarrollan las organizaciones estudiantiles para fortalecer la condición ciudadana de los estudiantes. Un elemento importante de este estudio nos acerca a aquellos anclajes que hacen los jóvenes a la hora de aludir a sus propias prácticas de participación, que no solo hacen referencia a la base organizacional en la cual se movilizan o accionan para agremiarse, sino además en aquellos planteos que emergen a la hora de revisar sus propias historias de prácticas en un centro de estudiantes o en una agrupación estudiantil. Esto respecto de lo que implica participar en la escuela, u operar políticamente en ella desde una organización, exhibe la convivencia o no del complejo vínculo institu-

ción-organización. Los centros de estudiantes no son las únicas instancias de participación juvenil (encontramos además centros de acción juvenil, grupos de actividades culturales, talleres opcionales, agrupaciones políticas, entre otros espacios); sin embargo, suele encapsularse en el marco de la escuela el debate (respecto de la participación) entre quienes están participando en estas frágiles organizaciones. Encontramos situaciones de malestar entre quienes forman parte del centro de estudiantes y quienes no, reclamos de participación hacia las bases y de representación hacia las dirigencias, cuestiones que dejan poco espacio para el análisis respecto de los incentivos y posicionamientos ante la idea de la agremiación en tanto práctica política.

Durante este estudio bienal nos preguntamos reiteradamente acerca de la palabra “agremiación” en tanto concepto que aparece instalado como impuesto y sin contenido en la cultura estudiantil. Analizamos los aspectos que limitan la posibilidad de reproducción del espacio organizativo estudiantil, su consolidación e institucionalización como organización de base. Observamos además un vaciamiento permanente de la memoria institucional-organizacional de los centros de estudiantes en la medida de los egresos de los estudiantes y las dificultades temporales para compartir prácticas y procesos entre los más jóvenes. Nos preguntamos, luego de ese estudio, acerca de los contenidos y representaciones que se reproducen en estas prácticas, y también si existe una transmisión “generacional” desde los estudiantes “mayores” hacia los “menores” en cuanto a participación y agremiación escolar; estas son sin duda cuestiones que habrá que seguir indagando.

Por otra parte, y situados en el ámbito escolar, podemos mencionar ciertas dificultades respecto de la disposición institucional para instalar espacios que propicien debates políticos y abordaje de temáticas que vinculan a los/as jóvenes con los espacios públicos (por ejemplo plenarios, asambleas donde se aborde la representación estudiantil, o el desarrollo de acciones concretas para instalar prácticas relacionadas con la implementación de la ley de educación sexual en las escuelas). Esto, en términos de los espacios y tiempos institucionales, implica el desarrollo de actividades que se realizan como eventos a contra turno, al final de las clases o en recreos, sin posibilidades de acción colectiva más allá de los cuarenta minutos (medio módulo) que les ofrecen los directivos escolares, por ejemplo, ante la ausencia del algún docente. “No logramos relevar espacios de participación autónomos, ya que la estructura y los

tiempos institucionales operan como una norma superior que oscurece o bloquea la posibilidad de encontrarse en ámbitos de debate y acción política” (Rotondi, Fonseca, Verón, Corona y Gaitán, 2013: 50). Ello pone en evidencia la contradicción de una dinámica institucional que, inicialmente, demanda ayuda, capacitación, asesoramiento, en la conformación o fortalecimiento del centro de estudiantes, y simultáneamente obstaculiza, limita, y condiciona la facilitación de tiempos y espacios concretos; al mismo tiempo que no considera el valor el entrenamiento político que ofrece la experiencia directa de organización de un centro de estudiantes.

Un último punto a rescatar, es la referencia que encontramos respecto de las tensiones producidas con relación a las instituciones encargadas de la realización de los derechos. Este aspecto que vemos necesario analizar, vincula la socialización secundaria en la escuela, operando a la hora de constituir valores vinculados a ciudadanía, casi exclusivamente desde la transmisión de contenidos vía sus cátedras afines. Sin poder identificar la diferencia entre “ofrecer un contenido más” u ofrecer espacios de prácticas de entrenamiento. Este asunto, a la hora de producir cambios en las currículas escolares, es algo sin duda a revisar, ya que no aludimos solamente a contenidos, sino a prácticas particulares de conformación de organizaciones juveniles. La supervisión que efectúa el mundo adulto respecto de las prácticas juveniles, plantea una mirada en la que juegan las diversas maneras de ver la participación y, cuando es asumida como un concepto relacional, expresa diferentes posibilidades y limitaciones que se vinculan con la asimetría de los capitales que operan en el interior de la escuela. Por otra parte, la promoción de prácticas de participación requiere un consenso a nivel de la comunidad educativa (docentes, directivos preceptores, y aún los estudiantes) para que logren concretarse en el ámbito escolar en espacios y en tiempos institucionales.

En este marco, la búsqueda en relación a la ciudadanía y la afirmación de que esta no es simplemente una condición legal sino una actividad deseable, es un tema que sigue vigente para nosotros, tanto como el hecho de que el conjunto de derechos y obligaciones se articula a la autopercepción del actor social. Como espacio social público, las instituciones educativas plantean posibilidades concretas de abordar problemáticas que en otros tiempos se debatían, por diversos motivos, en ámbitos “privados”, como las cuestiones relativas al crecimiento y la se-

xualidad, hoy legisladas a nivel nacional por la Ley 26150, de Educación Sexual Integral (2006). O que no se debatían directamente en el espacio escolar como por ejemplo la participación estudiantil en tanto derecho, o la posibilidad de agremiarse y entrenar procesos y condiciones relativas al propio ejercicio ciudadano. Podría constituir una experiencia de participación que operaría como punto de apoyo a la construcción de ciudadanía del sujeto, lo cual si bien no garantiza, sí aportaría a transversalizar el debate de los derechos políticos como un desafío para la misma escuela.

Entonces, el propósito central de esta investigación ha sido estudiar los procesos de participación con fines de agremiación juvenil en el marco de organizaciones particulares que operan en las escuelas, los centros de estudiantes secundarios y sus proyectos, así como sus vínculos con la idea de democracia y ciudadanía.

1. Problema, objeto de estudio y organización de la investigación

El presente estudio, tal como decíamos anteriormente, es tributario de una trayectoria de la cual intentamos expresar y sintetizar las influencias más directas. En este apartado daremos cuenta, preliminarmente, de aquellos fundamentos relativos a la construcción del objeto de estudio, así como de las preguntas que orientaron la labor investigativa.

La noción de participación fue clave para iniciar la búsqueda. Nuestros trayectos previos por el Trabajo Social y las ciencias sociales nos permitieron recorrer diversos enfoques y perspectivas, vinculando la participación a los derechos humanos, sociales, reproductivos y políticos, entre otros. Sin embargo, vemos necesario realizar algunas precisiones a la hora de aludir a la participación con motivos político-gremiales de los estudiantes secundarios. Tal como lo explica Francés García (2008) el uso y abuso de la noción “participación” plantea complejidades para su conceptualización, dadas las diversas vertientes disciplinares, enfoques y perspectivas. Una primera mirada conduce a la idea de participar y ser parte, donde participar implica una acción tendiente a aumentar el control de los recursos, decisiones o beneficios de los sujetos, ya sea individual o colectivamente. Ahora bien, aún ese ser parte, demanda nuevas precisiones. Autores como Franco (1979) señalan la cuestión del control como un aspecto clave, en tanto que a través de la participación se trata

de modificar el dominio que un grupo ejerce sobre algunas variables, y en este punto podemos analizar otros elementos.

Uno de ellos, es la relación entre la participación y la ciudadanía de los/as jóvenes, atendiendo especialmente a las estrategias que permiten ampliarla, profundizarla y fortalecerla. En tal sentido, hemos estudiado en el presente trabajo de investigación, las estrategias de participación de los/as jóvenes estudiantes secundarios, sus implicancias en lo político-gremial y sus vínculos con la ciudadanía. Las relaciones entre participación y derechos nos convocaron a reflexionar, interrogarnos y buscar relaciones con la noción de estrategias para ampliar la ciudadanía de los jóvenes. En tal sentido recuperamos el aporte que realiza Boaventura de Souza Santos (1998) cuando alude a la participación en el marco de la búsqueda de una democracia emancipatoria o de alta intensidad y el criterio participativo que implica “re-politizar la práctica social”. La importancia que le asigna el autor a la participación directa opera como horizonte fundamental en la vida política y la plena ciudadanía.

Los significados de la participación que aparecen en las investigaciones previas que hemos realizado y su relación con el motivo particular que involucra el hecho de agremiarse en la escuela, nos conduce a realizar una lectura de las experiencias estudiadas como prácticas políticas tempranas. Cuestión variable de acuerdo con el tiempo, el momento histórico, los espacios sociales en los cuales operan y los ejercicios de poder que median las relaciones entre los actores involucrados en las diversas prácticas de participación ciudadana.

Las ideas de consenso y diversidad a las que podríamos aludir con esta noción, se encuentran presentes en los diversos establecimientos, generando una tensión propia de un campo en movimiento teórico-práctico que presenta una disputa de sentido en torno a una categoría basada en derechos fundamentales que poseen los niños, niñas y adolescentes que habitan estas instituciones. En este caso para poder estudiar la participación con motivo de agremiación de los jóvenes en los centros de estudiantes de las escuelas medias públicas de Córdoba y su relación con la construcción de ciudadanía comenzamos identificando cuáles son, según la mirada de los jóvenes, las instancias de participación, las prácticas, y las necesidades e inquietudes que los motivan a la acción. Identificar cuáles son los mecanismos y los procedimientos que usan los jóvenes ante la puesta en marcha de sus organizaciones es otra de las claves (Rotondi y otros, 2013: 6).

El hecho de que el marco de las prácticas de participación gremial de los jóvenes sea en este caso la escuela, nos plantea la necesidad de señalar algunos aspectos. La escuela secundaria se presenta, en su conformación, como un establecimiento de aprendizaje unidireccional, ofreciendo sujetos pasivos, alumnos sin posibilidades de compartir conocimientos propios, desprovistos de toda capacidad y posibilidad de decisión. El avance y la conquista de ciertos derechos estudiantiles, acompañado por los cambios de paradigmas (concretamente los derivados de las nuevas normativas y leyes nacionales e internacionales), han hecho revertir de algún modo esta situación. Sin embargo, aún podemos afirmar que la escuela es un ámbito donde se encuentran en conflicto los sentidos que poseen actores con desiguales capitales y en donde se imponen los valores y sentidos relacionado con el mundo adulto. Esto implica una carga importante de conflicto, en un entramado de significaciones en tensión (Insunza, 2002). La participación juvenil es producto de esta conflictiva dentro y fuera de las escuelas, y en el escenario de las mismas se recrean las disputas de orden coyuntural que existen en la sociedad. Como lo expresa Núñez (2010) respecto a esta tensión, la autoridad pedagógica y la capacidad regulatoria de la escuela se erosiona, y esto no es correlativo respecto del modo de distribución de las voces y del poder en el espacio escolar.

El adulto-centrismo, entonces, es un rasgo cuando aludimos a escuelas. Al respecto Krauskopf (2004) nos aporta una noción de participación en la que la existencia de una relación de equidad intergeneracional opera como una condición necesaria para su desarrollo. Esta relación permitiría que la tensión, producida por la asimetría de capitales dentro del plano de negociación, se relativice y se funde en una relación entre generaciones que partiría de una equidad contractual y que horizontalizaría, si se quiere, los acercamientos de los sujetos operando en la escena social y política de la escuela, sin embargo, esto aún está por construirse. En tal sentido, Nancy Fraser (2006 y 2009) señala dos nociones que tienen profundas relaciones con la participación en el contexto escolar: la “paridad participativa” como elemento que permite analizar la representación política, y la importancia que le atribuye al hecho de “no limitar la participación” a la esfera pública en el sentido político-discursivo.

2. Precisando objeto y objetivos

Nos ocupamos en este estudio de las estrategias de participación y organización político-gremial que diseñan y llevan adelante los/as jóvenes en el trayecto de su paso por la escuela y las relaciones que estas estrategias plantean con la construcción de la ciudadanía y democracia. Nuestro propósito es profundizar el conocimiento respecto de las demandas y las prácticas de formación política entre los/as jóvenes estudiantes secundarios y sus estrategias de acción en la escuela.

Para ello es necesario realizar una lectura de las diversas formas de participación juvenil, que adquieren características específicas de acuerdo a los intereses y necesidades particulares y considerar también los aportes de los debates de género, ya que tanto en el diseño de estrategias de acción como en el modo en que circula el poder y se toman las decisiones, las prácticas de participación de los/as jóvenes estudiantes secundarios están atravesadas por las marcas del patriarcado en la vida cotidiana. La reflexión en torno a la ciudadanía de los/as jóvenes y sus relaciones con las prácticas políticas, vinculando también los debates de género, abre canales específicos de análisis donde, por momentos paradójico, la ciudadanía de las mujeres puede entramparnos en el debate de la “igualdad aparente”, asumiendo —además— sus propias particularidades si aludimos a mujeres jóvenes estudiantes secundarias⁵; de allí, por ejemplo, la importancia de la categoría de paridad participativa.

Es significativo también establecer relaciones con las transformaciones en las políticas y las normativas que se vienen llevando adelante en nuestro contexto (por ejemplo, la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral del 2006 que aún presenta una escasa y deficiente implementación, y la Resolución provincial N° 124/10⁶ de centros de estudiantes secundarios, que requiere de la apertura de canales y espacios que posibiliten su efectiva instrumentación). Hasta el año 2013 esta norma provincial opera como marco ya que posteriormente se aprueba la Ley nacional N° 26877, Ley de Representación Estudiantil, la cual legisla sobre la creación y el funcionamiento de los centros de estudiantes secundarios (sancionada el 3 de julio de 2013 y promulgada el 1 de agosto de 2013).

Objetivo general

Conocer las estrategias de participación y organización político-gremial de los estudiantes secundarios de escuelas públicas de Córdoba y su relación con la construcción de ciudadanía.

Con este objetivo como horizonte, vimos necesario construir un contexto teórico y de estudios previos sobre la participación juvenil con énfasis en lo político-gremial que aporte a la lectura de los procesos de agremiación juvenil en la escuela. E identificar la continuidad de los espacios de participación político-gremial de los estudiantes secundarios en escuelas públicas de Córdoba, teniendo en cuenta las diversas expresiones organizativas existentes. Reconocemos la diversidad que se plantea entre las organizaciones juveniles en este medio y la importancia que ellas mismas tienen para el entrenamiento ciudadano, motivo por lo que vimos necesario tener en cuenta la caracterización de aquellas organizaciones estudiantiles que se expresan en el medio institucional de las escuelas públicas, analizando los sentidos que se le atribuyen por parte de los/as jóvenes a la participación y organización en el marco de la escuela.

Asimismo nos planteamos reconstruir las estrategias de participación social y política de los estudiantes secundarios que se llevan adelante en la escuela teniendo en cuenta los aportes que ellas realizan en la construcción de derechos y pertenencia a una comunidad organizativo/política, comparando los sentidos atribuidos de acuerdo a los tipos de organizaciones que se consideren. Para lo cual optamos por reconstruir las trayectorias de participación de los jóvenes estudiantes y de la forma organizativa que dichas trayectorias plantean cuando tienen como marco escuelas particulares (donde operan aspectos contextuales, barriales, sectoriales, etc).

Objetivos específicos

1. Construir un contexto teórico y de estudios previos sobre la participación juvenil con énfasis en lo político-gremial que aporte a la lectura de los procesos de agremiación juvenil en la escuela.
2. Identificar los espacios de participación político-gremial de los estudiantes secundarios en escuelas públicas de Córdoba, teniendo en cuenta las diversas expresiones organizativas existentes.
3. Caracterizar las organizaciones estudiantiles en el medio institu-

cional de la escuela, analizando los sentidos que se les atribuyen por parte de los/as jóvenes a la participación y organización en el marco de la escuela.

4. Identificar las necesidades que convocan a la participación y organización estudiantil en la escuela.

5. Reconstruir las estrategias de participación social y política de los/as estudiantes secundarios que se llevan adelante en la escuela teniendo en cuenta los aportes que realizan en la construcción de derechos y pertenencia a una comunidad organizativo política, comparando los sentidos atribuidos de acuerdo a los tipos de organizaciones que se consideren.

6. Reconstruir las trayectorias de participación de los/as jóvenes estudiantes y de la forma organizativa instaladas en las escuelas estudiadas.

7. Analizar las relaciones que existen entre las formas de participación y organización político-gremial de los secundarios, las estrategias desarrolladas y su aporte a la condición ciudadana de los jóvenes.

8. Realizar devoluciones de las lecturas y análisis realizados a las organizaciones y escuelas participantes de la investigación.

3. Estrategias metodológicas

Teniendo en cuenta los objetivos que orientaron la investigación y su desarrollo, para la construcción de los datos se llevó adelante una estrategia metodológica cualitativa, en el marco de un estudio explicativo-comparativo bajo un paradigma constructivista (Denzin y Lincoln, 2005)⁷. La necesidad de establecer situaciones comparativas aportó en términos analíticos y en la búsqueda de diferencias y similitudes de los fenómenos planteados en contextos —también diferenciados— de instituciones escolares, permitiendo ahondar en la comprensión de las prácticas político-gremiales instaladas en la escuela pública cordobesa.

De acuerdo a cada objetivo específico, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

Objetivo específico 1:

- Relevamiento bibliográfico y actividades de supervisión, consulta y asesoramiento con referentes de proyectos de investigación afines, y fundamentalmente con la dirección del proyecto.

- Relevamiento y organización de los principales documentos de Sistematización de la cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención IV – Institucional de la Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

- Análisis de documentos, investigaciones y bibliografía relevada en relación a los últimos cinco años.

- Producción de resúmenes, fichas, y mapas conceptuales sobre la temática y las categorías en estudio.

Objetivo específico 2:

- Mapeo de instituciones y organizaciones en su entorno barrial, identificación de las organizaciones existentes.

- Realización de entrevistas preliminares con directivos y docentes para la realización de acuerdos de trabajo sobre la tarea a realizar y sobre sus experiencias en cada una de las cuatro escuelas.

- Consultas informales a estudiantes sobre las organizaciones en cada escuela.

- Entrevistas individuales y colectivas a estudiantes de diversos cursos.

- Observaciones de espacios escolares diversos, fundamentalmente recreos e instancias áulicas.

- Reuniones con referentes que acompañan o acompañaron espacios de organización juvenil de diverso tipo indagando situación de las organizaciones, tareas desarrolladas y sentidos atribuidos a la participación juvenil.

Objetivos específicos 3, 4 y 5:

- Entrevistas con docentes y referentes que facilitan las entrevistas individuales y colectivas con los estudiantes en cada una de las escuelas rastreando necesidades y formatos organizativos vigentes.

- Grupos de discusión con referentes estudiantiles, con diversos grados de representación estudiantil, en cada escuela (delegados, representantes y candidatos a las organizaciones) abordando necesidades que convocan a la participación y organización.

- Búsqueda documental de la expresión de necesidades que convocan a la participación en los últimos cinco años en cada una de las escuelas.

- Construcción de mapas y herramientas analíticas referidas a cada escuela y a los cuatro casos y análisis parciales.

Objetivos específicos 6, 7:

- Construcción de diversas herramientas analíticas para profundizar en aspectos descriptivos, comparativos, entre otros.

- Análisis de las diversas estrategias de participación social y política de los estudiantes secundarios que se llevan adelante en las diversas escuelas e identificación de sus particularidades.

- Análisis de datos en conjunto de las diversas escuelas y actores, búsquedas de consensos, diferencias.

4. Principales contenidos de los capítulos

Desarrollamos la organización de esta obra en dos partes que se expresan en siete capítulos, incluyendo el presente. En la primera parte del trabajo abordamos, en tres capítulos, las preguntas y el problema de investigación con el desarrollo de su marco teórico-contextual, sus diferentes categorías (participación, participación juvenil, prácticas político-gremiales, estrategias, ciudadanía, género). Posteriormente nos adentramos en los principios epistemológicos-metodológicos, y la entrada a campo con sus propios desarrollos técnicos y construcción de los datos.

En la segunda parte del trabajo abordamos, a lo largo de cuatro capítulos, el análisis de los datos contruidos y las conclusiones, buscando desarrollar la construcción de tipologías relativas a las organizaciones y las estrategias de participación juvenil en la escuela. Exponemos brevemente, a continuación, los principales aspectos y contenidos de los capítulos de la investigación.

En el Capítulo 1, titulado “Prácticas políticas en la escuela”, abordamos cuatro aspectos constitutivos de las prácticas políticas de los/las jóvenes en la escuela y los debates que se instalan en torno a la participación y organización juvenil en sus diversas expresiones. Recuperando las perspectivas de participación política juvenil en la escuela y las particulares prácticas que se instalan a partir de la noción de agremiación juvenil en el marco de las nuevas normativas sobre la cuestión a nivel provincial y nacional. Otorgamos un especial párrafo a los debates de género en el espacio escolar en relación a la participación juvenil.

En el Capítulo 2, titulado “Abordaje metodológico”, nos detenemos en torno a los fundamentos epistemológicos y metodológicos del estudio. Argumentamos respecto de las decisiones que lo orientaron y presentamos la estrategia de construcción de datos. Planteamos además los detalles de acciones realizadas y técnicas utilizadas, explicitando operaciones y procedimientos para llevar adelante la recuperación de lo actuado.

La segunda parte de la obra, titulada: “Hallazgos y preguntas renovadas”, comprende tres capítulos. El Capítulo 3, nominado “Organizaciones juveniles: participación y acción colectiva”, aborda un análisis de las organizaciones encontradas en los cuatro casos estudiados y las relaciones entre acción colectiva y desarrollo de organizaciones juveniles. Apelamos a variables específicas, de manera de avanzar en orden a la construcción de una tipología de las organizaciones político-gremiales, particularmente: escuela, contexto, sujetos que tienden a organizarse y sus trayectorias, normativas, paridad participativa y debates de género, necesidades relevadas por los/as jóvenes a la hora de organizarse, autonomía, consensos y debates en torno al poder en la organización.

En el Capítulo 4, llamado “Estrategias de participación política de los/as estudiantes secundarios en las escuelas públicas” nos centraremos en el análisis de las estrategias de participación y organización político-gremial de los/as estudiantes secundarios de las cuatro escuelas públicas de Córdoba estudiadas y las relaciones con la construcción de ciudadanía. Reconstruiremos las estrategias de participación (social y política) de los/las estudiantes en cada una de las escuelas desde su propia perspectiva. Y, posteriormente, incluiremos aspectos relativos a la perspectiva de los docentes de las escuelas en relación a los aspectos normativos y la mirada que “de los/as jóvenes” tienen los docentes y directivos. Comparamos los sentidos atribuidos a las estrategias y las acciones de acuerdo a los tipos de organizaciones y los diversos énfasis que le otorgan los/as jóvenes secundarios a su propia acción (social, política, gremial, cultural). Recuperamos las relaciones entre tipo de estrategia y aportes a la construcción de derechos y pertenencia organizativa.

En el Capítulo 5 titulado “Trayectorias y condiciones ciudadanas de los/las jóvenes” reconstruimos las trayectorias de participación de los/las jóvenes estudiantes secundarios (desde una mirada diacrónica y sincrónica) buscando capturar los impactos de sus prácticas en el contexto escolar en su dimensión política y de las formas organizativas instaladas en las escuelas. Incorporamos una lectura de las trayectorias

institucionales que han tenido lugar en las escuelas, a la hora de instalar espacios de participación de los estudiantes organizados y de plasmar en sus dimensiones institucionales (organizativa, normativas, proyecto institucional, cultura, etc.) elementos instituyentes relativos a la participación política de los jóvenes secundarios.

Finalmente, en las Conclusiones del estudio, abordamos las perspectivas y horizontes que encontramos a lo largo del desarrollo de la investigación. Incluimos los principales puntos de partida y hallazgos del estudio que nos permiten exponer las estrategias de participación y organización político-gremial de los/as jóvenes estudiantes secundarios de escuelas públicas de Córdoba y su relación con la construcción de ciudadanía. En las nuevas vías encontradas proponemos una agenda claramente abierta y con diversos caminos, al encuentro de procesos y debates relativos a la condición ciudadana de los/as jóvenes en aquellos recorridos que son realizados por estudiantes y organizaciones atendiendo a procesos participativos (gremiales y políticos) en la escuela.

Notas

1 La noción de “background familiar”, cercana a la idea de “entorno familiar” involucra aquellas preferencias de las familias respecto de cuestiones como educación, salud, y diversos aspectos sobre los cuales la familia toma decisiones condicionadas por variables sociales, demográficas, culturales.

2 Los encuentros de centros de estudiantes constituyeron una experiencia desarrollada desde la línea de extensión de la cátedra Teoría, espacio y estrategias de intervención IV institucional de la Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, junto a escuelas públicas. Transitaron por la experiencia más de 300 escuelas que a lo largo de cinco años consecutivos, reunieron en la ciudad de Córdoba capital y en el interior de la provincia, a más de cuatro mil jóvenes, identificando y abordando problemáticas gremiales, sociales y políticas de los estudiantes secundarios cordobeses. Este proyecto fue reiteradamente premiado y declarado de interés legislativo, entre otras cuestiones. Aspectos de esta experiencia se desarrollan en diversos trabajos publicados, particularmente Rotondi (*et al.*, 2009) y Rotondi (*et al.*, 2011).

3 Investigación: “Centros de estudiantes: procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía” (2010-2011), llevada a cabo en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Trabajo Social Directora Mgtr. Gabriela Rotondi. Integrantes docentes: Lic. Cristina Fonseca, Lic. Dolores Verón. Integrantes egresados: Lic. Marcelo Corona, Lic. Adriana Varela.

4 Investigación que se llevó adelante en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Trabajo Social. Directora: Mgtr. Gabriela

Rotondi. Integrantes docentes: Lic. Cristina Fonseca, Lic. Dolores Verón, Lic. Marcelo Corona y Lic. Paula Gaitán.

5 Las democracias actuales habiendo recibido los aportes de los movimientos sociales feministas, de derechos humanos, y los propios movimientos estudiantiles, han realizado diversos aportes en torno a la universalidad de derechos “de las ciudadanas” que se vieron fortalecidos por las convenciones internacionales, las nuevas normativas nacionales (como por ejemplo la ley de educación sexual en las escuelas), y que si bien ponen en cuestión la fragilidad del atributo social de la igualdad (de clase, de género, etnia, condición etaria) aportan elementos para una construcción de ciudadanía posible.

6 La normativa es de alcance provincial y se plantea en el área educativa, para instalar la posibilidad de conformar centros de estudiantes secundarios en las escuelas del ámbito de la provincia de Córdoba. La norma autoriza la constitución y funcionamiento de organismos de representación estudiantil, bajo la denominación de “Centro de Estudiantes”, en cada una de las instituciones educativas de gestión estatal dependientes de la Dirección General de Educación Media, de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional, de la Dirección General de Educación Superior, de la Dirección General de Regímenes Especiales y de la Dirección de Jóvenes y Adultos. Similar autorización rige para los establecimientos educativos de gestión privada adscriptos a la Provincia y dependientes de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza, en los niveles y modalidades referidos precedentemente.

7 Desarrollaremos en detalle la estrategia de abordaje metodológico en el Capítulo 2, donde nos referiremos a los sustentos epistemológicos, el trabajo de campo realizado en los cuatro casos estudiados, las técnicas que se utilizan y el procesamiento y comparación de los datos.

Capítulo 1. Prácticas políticas en la escuela

Introducción

Los debates acerca de la participación juvenil, plantean variadas lecturas, construcciones teóricas y recorridos de autores y disciplinas diversas. Pero si además aludimos a la participación política de los/as estudiantes secundarios en el marco de la trama institucional de la escuela, vemos necesario plantear algunas precisiones que permitan su abordaje. Partimos, entonces, de una noción de participación que involucra un proceso, una acción colectiva de personas orientadas a alcanzar una finalidad, un objetivo común, en base a intereses comunes. Tal como planteamos en la introducción, las diversas motivaciones e intereses pueden implicar distintos formatos de participación y acción colectiva en los cuales las acciones plantearán la necesidad de aumentar los recursos, decisiones o beneficios de personas o grupos sociales que tienen distinto tipo de injerencia en una comunidad u organización.

Algunos/as autores/as aluden a las visiones plurales de la participación, ubicando la temática en los procesos de construcción democrática, la heterogeneidad de actores, visiones, estrategias, lógicas, encuentros y desencuentros. En este sentido, consideramos relevante identificar la diversidad de actores sociales, políticos e institucionales que no siendo homogéneos ni estandarizados en las instituciones, plantean otra arista de la diversidad que vemos en los escenarios escolares, la cual se complementa con las particulares visiones y apuestas sobre la participación. Podemos decir entonces junto al autor, que pluralizar el concepto es indispensable para iniciar el camino. La participación que se expresa en el medio institucional, social y político, aparece ciertamente como dinámica, acción colectiva diversa en la que operan mediaciones, ya sea

institucional u organizacional que hacen efectiva la acción concreta de los sujetos ante las necesidades, las luchas discursivas y las expresiones organizativas.

Abordaremos entonces en este capítulo aquellas categorías que nos aportan al estudio de la participación juvenil en los espacios organizativos que se instalan en las escuelas públicas y que canalizan las prácticas políticas de los/as jóvenes estudiantes secundarios. Reconoceremos los diversos debates y expresiones de la participación juvenil y otorgaremos un especial párrafo a los debates de género en el espacio escolar en relación a la participación juvenil y sus particulares organizaciones.

1.1. Participación y organización juvenil

Tal como señaláramos en la introducción, retomamos el término “participación” que desarrolla Krauskopf (2008) cuando señala que dicha noción involucra una relación de equidad intergeneracional en la cual la tensión producida por la asimetría de capitales dentro del plano de negociación se relativiza y se funde en una relación entre generaciones que parte de una equidad contractual. Esto es importante para nosotros en tanto que nos interesa estudiar la participación en la escuela que opera como un claro espacio con “asimetría de capitales”. La autora propicia, en este sentido, el desarrollo de relaciones de solidaridad, de escucha mutua, de colaboración y respeto entre los grupos de diferentes edades, reconociendo la importancia que poseen los aportes de cada uno.

Por su parte, Reguillo Cruz señala cambios en las formas de organización y participación de los/as jóvenes:

los objetos de su solidaridad, sus desvelos, se diversifican hacia los territorios de la paz, de la cultura, de la sexualidad, de los marginados de la palabra y participan, con música, con pequeñas colectas, con actos individuales de generosidad o con las estridencias de manifestaciones masivas y a gran escala [...] Ni son homogéneos, ni representan una categoría cerrada y definible a partir de unos cuantos rasgos. Son heterogéneos, complejos y portadores de proyectos diferenciales (2003: 12).

En particular, además, nos interesa destacar dos cuestiones sobre las que alerta la autora y que retomaremos en el desarrollo del trabajo. En primera instancia, el hecho de que la categoría juventud no es una

categoría homogénea, y en segundo lugar, su señalamiento respecto de que la gran mayoría de los estudios sobre culturas juveniles no ha logrado problematizar suficientemente la multiplicidad diacrónica y sincrónica de los modos de ser joven. En esta perspectiva de la mirada no homogénea encontramos además a Duarte Quapper (2000) y su lectura de las juventudes y las diversas versiones que propone para mirarlas: juventudes (Duarte Quapper, 2000), lo juvenil-lo joven, donde se consideran aquellas elaboraciones o producciones que realizan los jóvenes o aquellas elaboraciones sobre ellos y ellas (Duarte, 2005).

Un particular y enriquecedor aporte realiza Martín Criado (1998) quien, recuperando a Bourdieu, plantea las relaciones que se establecen entre la problemática de la juventud y las estrategias de reproducción de los grupos sociales, rupturando la idea de juventud unificada. Cuestión que marca puntos de encuentro con los trabajos de Reguillo Cruz que señalan la importancia de revisar las categorías de organización y participación juvenil y los modos habituales de concebirlas, a la luz del contexto y de las expresiones juveniles de nuestra sociedad. Claramente, entonces, la categoría juventud es heterogénea; así lo han demostrado diversos investigadores que señalan que no existe una juventud, sino varias juventudes (Margulis y Urresti, 1996; Duarte Quapper, 2000; Chavez, 2003; Braslavsky, 1986; Saltalamacchia, 1990; Alvarado, Borelli y Vommaro, 2012). Por lo tanto, en lugar de pensar la participación de los/as jóvenes de un modo lineal y único debe considerarse en un plano de diversidad de procesos, atendiendo a las características particulares de los grupos, tal como lo afirma también Konterlink (1998).

Los aportes que plantean Rojas y Donas (1995) respecto de las prácticas sociales de los/as jóvenes cuando participan, señalan que las fronteras que se esgrimen son sociales antes que exclusivamente etarias, están socialmente construidas y varían histórica y culturalmente. Por tal motivo vemos necesario estudiar críticamente tanto los procesos estructurales, como los territorios de la vida cotidiana donde los/as jóvenes despliegan un conjunto de estrategias para resistir y/o negociar con el orden estructural. Se trata de mantener en tensión analítica la estructura y el sujeto, las formas de control y las de participación (Reguillo Cruz, 2003). Esto se relaciona con la importancia que tiene para nosotros de tenernos, en particular, en la idea de participación política de los/as estudiantes secundarios, ya que existen diversas tensiones vinculadas a la mirada que realizan los actores adultos, docentes o directivos de las es-

cuelas, por ejemplo, respecto de la autonomía requerida para la acción política estudiantil. Sin embargo, la mirada histórica del sujeto mantendrá ciertas diferencias con los adultos, relacionadas con el liderazgo que la misión de “enseñar” requiere de parte de los adultos en la escena escolar. Señalamos específicamente la necesidad de hacer una pincelada respecto de las formas de participación social y política sin ánimo de fragmentar y/o discriminar procesos que involucran prácticas con énfasis diferenciados. En este sentido, las lecturas de Reguillo Cruz (2007) sobre las formas organizativas de los jóvenes, en tanto protección ante un orden que los excluye; las formas socioculturales que identifica a la hora de conceptualizar la juventud y el carácter no homogéneo de la categoría, entre otras cuestiones, constituyen aportes fundamentales para orientar la mirada.

Hacemos foco en la participación política de los/as estudiantes secundarios. Y, en tal sentido, un elemento importante que plantea el carácter político de sus experiencias de participación es aquel vinculado a la presencia de los sujetos en el espacio público en general y en la escuela en particular. Consideramos además, la importancia de asumir la esfera política como un espacio de retroalimentación democrática, donde el sujeto se encuentra en su propio desempeño intentando ampliar la idea de democracia más allá del Estado y las instituciones. Claramente es necesario entonces poder mirar la escuela como espacio público y viable para estos procesos, problematizando las lecturas que hacen alusión a las prácticas participativas de los/as jóvenes como prácticas banales e infantilizadoras, cuestión sumamente frecuente cuando los adultos aluden a estas experiencias.

Por ello recuperamos los aportes de Sermeño (2006) y sus alusiones a aquellas barreras de la participación para lograr la democracia. Más allá de que el autor se refiere a la participación política en general, vemos significativo recuperar tres de sus argumentos presentados como determinantes en la realización de la democracia y como obturadores de la participación política. Ellos son: complejidad, elitismo y representación. Así lo expresa:

Complejidad, elitismo y representación son tres argumentos o dimensiones centrales íntimamente interconectadas en la determinación de la posibilidad de realización del ideal democrático. De hecho, cada una de ellas se erige como límite insuperable para la eventual profundización de las instituciones y de las prácticas democráticas. O al menos,

son límites muy drásticos que directamente enfatizan desde el terreno de los hechos el carácter más bien utópico de la idea que defiende la posibilidad de que una comunidad política, un demos en el argot clásico, sea real y plenamente capaz de decidir su destino; esto es, de hacer realidad la noción y los principios del autogobierno. Son, justamente como sabemos, determinaciones decisivas en las discusiones que han dado paso a la precisión de la identidad de la democracia liberal y ante la cual se dirigen los reclamos y las críticas de los no del todo definidos modelos alternativos de democracia (Sermeño, 2006: 10).

Habrà que abordar la cuestión exponiendo, además, el conflicto que se instala ante la emergencia de lo político (en este caso político-gremial) en la escuela, en tanto espacio público, y las relaciones que se plantean entre la participación política de los/as jóvenes y su condición ciudadana en ese espacio. Uno de los conflictos frecuentes es aquel que observa a los/as jóvenes escolarizados como adolescentes que aún no cuentan con mayoría de edad, motivo por el cual se niega de suyo su condición ciudadana, aún la ciudadanía gremial estudiantil, negada por la condición de “no mayores”. Ello se relaciona con el aporte que realiza Quiroga (2001) y el debate que plantea respecto de la condición de “ciudadanos incompletos”, que si bien no refiere a la condición juvenil específicamente, alude a la ausencia de condiciones para ejercer derechos.

Estas cuestiones nos llevaron a preguntarnos: ¿Son los/as jóvenes estudiantes secundarios un sujeto probable para ejercer la ciudadanía gremial? Al respecto, y dialogando con los debates de género, podríamos reflexionar en torno a si estos atributos que fragilizan la condición ciudadana de los/as jóvenes en el espacio público escolar constituyen obstáculos infranqueables a la hora de imaginar contextos donde se puedan abordar las condiciones para avanzar hacia la “paridad participativa”¹, propuesta por Fraser, eliminando o minimizando el impacto de estas asimetrías.

En tal sentido, se requiere analizar nociones y conceptos para comprender y explicar la acción de un sujeto al que nominamos apelando a Adorno (1973) como un sujeto “*no en pleno derecho*” en el plano de lo político. Ello nos permitirá visualizar las instancias en las cuales la participación de los/as jóvenes en sus organizaciones gremiales escolares, los vinculan y permiten desarrollar estrategias para el abordaje de aquellas necesidades que identifican como propias² y que aportan a la construcción de ciudadanía. ¿Son las estrategias organizativas posibilidades

de entrenamiento de la condición ciudadana? ¿En qué medida impactan en la cultura escolar las estrategias que desarrollan los/as jóvenes para abordar sus necesidades?

En orden a las relaciones entre participación y ciudadanía algunos autores aportan y nos interrogan, por ejemplo Reguillo Cruz (2000) en los planteos que realiza respecto de las relaciones entre juventud, ciudadanía y cultura, y Caraveo y Stoopan (2001) cuando aluden a que se refieren a los motivos y la participación y señalan que la participación en sí implica intercambio, expresión, proponer. “¿Qué se intercambia, qué se indaga, qué se expresa? Necesidades, preocupaciones, conocimientos ideas, emociones” (2001: 43). Acercándonos a los debates de la participación de los secundarios en Chile, recuperamos los trabajos de Nuñez (2010) y las relaciones entre poder y juventud que desarrolla, en un espacio central para la formación política de los jóvenes como los centros de estudiantes. En cuanto a las relaciones entre poder y escuela media, Falconi (2004) recupera las batallas juveniles en el espacio institucional de la escuela y los diversos impactos de las prácticas de participación.

1.2. Participación política juvenil

La mirada de los espacios públicos, asumiendo las instituciones escolares como uno de ellos, donde se juegan la construcción y el aprendizaje del ejercicio de derechos y obligaciones sociales y políticas es hoy un marco para las búsquedas respecto de la agremiación juvenil en el desarrollo de la investigación. Y en tanto práctica política de participación juvenil, la agremiación establece diversos puentes y debates con la noción de ciudadanía instalando desafíos propios en esta particular población.

Aludiendo a la participación política de los/as jóvenes, Batallán (2003) aporta sus conceptos sobre la conflictividad de las relaciones en la escuela y, posteriormente, Batallán y Campagnini (2008) se detienen respecto de la participación en la escuela y las relaciones con los procesos de democratización, cuestión que se vincula a nuestros interrogantes sobre los valores en juego a la hora de la organización y los entrenamientos que instala la práctica política juvenil. Utilizando un enfoque histórico-etnográfico, las autoras analizan las experiencias y expresiones políticas de niños y jóvenes escolarizados. Botero Gómez (2008), por su parte, señala aspectos y rasgos de la participación política y plantea las relaciones que se establecen entre los contextos de los escenarios co-

tidianos de los/as jóvenes y las expresiones de la participación juvenil, buscando comprender, desde las narrativas, experiencias y críticas de los jóvenes, los procesos de socialización política y de construcción de subjetividades. Estos aportes nos permitieron bucear en nuestros interrogantes relacionados con la dimensión del contexto, teniendo en cuenta que los aspectos normativos constituyen un particular elemento del contexto organizativo de la escuela, así como establecer nexos con la construcción de subjetividades que se plantean mediando prácticas gremiales sociales y políticas.

Nuestros estudios previos sobre los centros de estudiantes secundarios (Rotondi, Fonseca y Verón, realizados entre 2010 y 2013) nos permitieron analizar las condiciones en que se desarrollan sus procesos de institucionalización y el aporte que dichos procesos realizan a la construcción ciudadana en esos momentos iniciales de constitución. Asimismo, los procesos de intervención en los Encuentros de Centros de Estudiantes Cordobeses (2007 a 2010) plantearon impactos en la construcción de estrategias relacionadas con políticas públicas como, por ejemplo, las derivadas de la ley de educación sexual en la escuela, la violencia en el noviazgo o las políticas ambientales.

Diversos trabajos realizados en Latinoamérica (Botero Gómez y Torres Hincapié, 2008; Torres, 2010, entre otros) nos abren posibilidades hacia nuevos interrogantes acerca de la continuidad de los procesos formativos que se instalan con las prácticas gremiales. En este sentido, consideramos que es necesario reconstruir las estrategias que llevan adelante los/as jóvenes para comprender los procesos que allí se desencadenan y sus derivaciones, en tanto prácticas políticas. En la misma línea, nos parece importante recuperar trabajos que plantean detalles ante un aspecto particular, las resistencias que surgen frente al ejercicio del derecho a participar como lo plantea Krauskopf (1998), y el no reconocimiento de la subjetividad de los jóvenes lo cual reprime y cercena sus posibilidades de participación como señalan Katz y Barreno (1996).

La participación política de los/as estudiantes secundarios plantea un corte generacional respecto de las formas de participación política de los sujetos, que interpela e instala conflicto en la escuela, y además conlleva un costado gremial, que remite a la posición de los sujetos (estudiantes secundarios) en una organización específica (aunque no excluyente) los centros de estudiantes; espacios que operan en un marco institucional: la escuela. El estudio de la participación política en la es-

cuela, sobre todo si se trata de analizar las estrategias, demanda atender a los debates de género³ y a los parámetros que se instalan en el espacio de participación.

Si además aludimos a la participación estudiantil en el contexto local, las precisiones a realizar son diversas, relativas a los contextos históricos y las luchas encaradas por los estudiantes. Teniendo en cuenta los procesos que constituyen referencias cercanas para las organizaciones juveniles de Córdoba mencionamos, por ejemplo, las tomas de escuelas secundarias ocurridas en el año 2010⁴. Y por otra parte los procesos que operan como hitos significativos tanto en nuestro medio local como nacional que nos permitan contextualizar prácticas de participación de los jóvenes con anterioridad a la dictadura. En esta dirección, vemos que el contexto inmediato, en particular, juega a la hora de organizarse en espacios como los centros de estudiantes y que las referencias a los años previos de la dictadura emerge más como interrogante y búsqueda de las huellas que han quedado respecto de la participación que realizan los/as jóvenes en este nuevo siglo. Al respecto, recuperamos aquí dos aspectos de los planteos de Bonvillani (2010) en torno a la relación de los/as jóvenes con la política, en primer lugar, la importancia que le atribuye a una noción de política “amplia” que incluya un conjunto de prácticas, más allá de las planteadas en los formatos habituales de la práctica política partidaria y, en segundo lugar, la necesidad de reconocer el carácter político de las expresiones juveniles, que merece ser desentrañado y no analizado como dado.

1.3. Participación política en la escuela

En el contexto institucional, y atendiendo a la participación política, habrá que reconocer además otros aspectos de índole social, donde la cuestión etaria define una estrategia de organización social fundada en relaciones de poder, asimétricas y naturalizadas que subordinan expresamente al sujeto joven y en particular desde su posición de estudiante secundario. Por ende se condicionan los canales de participación posibles, más aún en un espacio adultocéntrico como es la escuela. Autores como Krauskopf (1998) aluden a la participación protagónica en tanto participación social efectiva de los/as jóvenes estudiantes secundarios, abandonando el adultocentrismo y proponiendo estrategias de participación particulares. Por su parte, Martín Criado (1998), citado previa-

mente, plantea que lo juvenil y las juventudes han sido incorporados en el debate como una producción diferenciada que exige considerar las posiciones –con diversidad y dinamismo– que las y los jóvenes tienen en la estructura social, las situaciones específicas que en tanto grupos sociales experimentan y al mismo tiempo, las condiciones en las cuales despliegan-inhíben sus vidas. El autor señala, además, que si consideramos lo juvenil desde este enfoque de construcción social, una delimitación conceptual que hemos de hacer refiere al carácter relacional que esa producción tiene. Vale decir, la construcción de lo juvenil ha de elaborarse a partir de las múltiples e infinitas relaciones que establecen los sujetos jóvenes de ambos sexos desde sus diversas posiciones sociales.

Tomamos en cuenta, en este caso, la participación de un sujeto secundario joven que no tiene una experiencia común u homogénea; por el contrario, habita la escuela de manera particular transitando por espacios físicos, sociales y políticos heterogéneos. Nos interesa considerar en este caso la idea del joven secundario, como *sujeto múltiple* al cual aludimos desde una posición particular: la de estudiante. Y aun desde esta posición, participa en espacios y con motivos diversos. Sin embargo y en ese marco de diversidad, podemos decir que se trata de jóvenes estudiantes motivados por el abordaje de problemas o necesidades particulares que los afectan como sector. Expresándose y accionando sobre sus asuntos, en organizaciones particulares, en un espacio público también particular, como es el caso de la escuela.

Las dificultades referidas a la participación y/o a la construcción de derechos gremiales en particular, y la construcción de estrategias concretas pareciera que tienen relación con la posibilidad de instalar en la trama institucional de la escuela una organización estudiantil de carácter gremial con la autonomía necesaria para operar. Esto es central para nuestra mirada ya que la autonomía es un aspecto clave en la construcción de estrategias sociopolíticas. Y en tal sentido las particulares relaciones entre el sujeto joven y sus prácticas de participación política plantean, como señalan Batallán y Campanini (2008), la necesidad de desnaturalizar los presupuestos que sostienen la exclusión de las nuevas generaciones del campo de la reflexión de la teoría política, por una parte, y por otra, explicitar la imbricación que tiene el pensamiento y la acción de los miembros de esta franja de edad con el debate político más inclusivo sobre la profundización de la democracia, el que incluye, desde luego, a la escuela y a otras instituciones o ámbitos de la vida social.

Estos procesos de participación y organización político-gremial involucran la producción de propuestas y estrategias de acción social y política. Cuestión que plantea para nosotros el foco de la investigación y en torno a la cual nos preguntamos: ¿Cuáles son los formatos tipos de organización y cuál es la validación que cada tipo de organización plantea a la hora de formular estrategias de acción? ¿Qué legitima en mayor o menor medida a un centro de estudiantes en relación a una agrupación o centro de acción juvenil en la escuela? ¿Qué aportes al ejercicio ciudadano plantea la pertenencia a estas organizaciones? ¿Sobre qué valores se sustentan estas organizaciones en relación a los valores de ciudadanía asumidos por los/as jóvenes? ¿Cómo operan las diversas organizaciones en la escuela a la hora de resolver necesidades? ¿Qué atravesamientos de género podemos identificar en torno a la formulación e implementación de las estrategias?

Las organizaciones, centros, cuerpos de delegados, etc., se instalan en escenarios complejos como son las escuelas. Al respecto, señala Poggi:

La complejidad supone dar cuenta del modo particular en el que en cada contexto social e histórico se entrelazan, en las macro y micro políticas educativas, las lógicas cívica, económica, doméstica y científico-tecnológica. Entender las instituciones educativas a partir de diferentes dimensiones que la integran apunta, centralmente, a desplegar los diversos modos de analizar la articulación de los aspectos institucionales-organizacionales, curriculares y comunitarios en la gestión directiva (2001: 20).

1.4. Género y espacio escolar

Queremos detenernos en torno a algunos de los debates de género planteados en la escuela. Evidentemente el espacio escolar se encuentra impactado por aquellos atravesamientos y modalidades de discriminación de género propias del contexto social, político, cultural e institucional en un particular momento histórico. Los modelos que se instalan desde la política pública en las instituciones educativas difícilmente incorporan cambios relativos a la igualdad de género, más allá de que algunas normativas incorporan la perspectiva, por ejemplo la Ley nacional N° 26150 de Educación Sexual Integral en las escuelas (2006).

Asimismo, en las diferentes dimensiones que permiten observar y analizar la vida de las instituciones escolares (la normativa, la organiza-

tiva, la cultura, la comunicación y el proyecto) se permea socialmente lo que la comunidad produce respecto de los debates de género. Así, la dimensión de la cultura institucional-organizacional refleja en las particularidades de cada organización, las formas de hacer, decir y vivir de esa institución: su singularidad, su historia, la lectura que de ella hacen los sujetos, las diversas formas de participación, las formas de incluir a los participantes, las formas de comunicación, la dirección de la comunicación. En suma, las prácticas cotidianas de la organización son parte de aquello que se instala socialmente y que requiere un abordaje complejo para poner en discusión tales contenidos.

El sexismo produce y reproduce mensajes que se expresan en toda la trama social, en los medios de comunicación, en las familias y en las escuelas; los estereotipos son, tal vez, su mayor anclaje. Se tipifican acciones y actores femeninos y masculinos que plantean pautas para unos y para otras. Para instalar la demanda a las docentes de contención materna, tiene que plantearse el ideal de mujer contenedora. Para aceptar un director autoritario, tenemos que validar no solo la función de dirección, sino también el hecho de la existencia de hombres autoritarios. Para sostener la dominación o subordinación de la mujer, tenemos que además sostener la idea de hombre superior y la fragilidad de la ciudadanía de las mujeres. Es lo que Pateman (1988/1995) nominó como “dilema de Wollstonecraft”⁵ y Amorós (1985) observó con claridad al poner de manifiesto los rasgos y sesgos androcéntricos de la cultura instalando la necesidad de una revisión crítica por parte de las mujeres. En la misma línea de pensamiento hemos reconocido y debatido, en otros trabajos, sobre las paradojas que instala la noción de ciudadanía para las mujeres respecto de la “igualdad aparente”, tanto desde el capitalismo como desde el patriarcado (Rotondi, 2011) y hacemos nuestros, también, los señalamientos de Soldevila (2011) respecto de los procesos históricos recorridos para poder instalar debates de género y abordar la igualdad y las diferencias entre los sujetos a la hora de la construcción de derechos.

La educación, y en particular la escuela, y su función de formación de las nuevas generaciones y de transmisión de los bienes culturales y del conocimiento científico producido es, sin duda, un espacio social que instala y reproduce las relaciones sociales, también las de género. Los procesos de reproducción se valen de la escuela como una de las instituciones donde se manifiestan de manera cabal estos procesos. En términos sociales, cada sociedad, cada comunidad, expresa y precede a

un sistema de género, donde las relaciones entre los géneros se pautan y se modelan. Así, se institucionalizan y se instalan las diferencias, las desigualdades, y las jerarquías del orden capitalista-patriarcal. Pero además en la escuela los roles femeninos y masculinos se transmiten y se potencian, también en los formatos organizativos.

No obstante ello, las relaciones de género se redefinen en la sociedad y en sus instituciones, no son estables, son dinámicas, y se van modificando en relación a otros cambios sociales. Y en este sentido, si bien se refuerzan en el ámbito escolar, esta condición histórica-social permite su debate, su cuestionamiento, su modificación, rompiendo las condiciones de subordinación y los roles fijados. Estos procesos que transcurren en los distintos espacios sociales, incluida la escuela, pueden reforzarse o rupturarse.

Estos aportes sobre la cuestión de género nos convocan a analizar cómo la educación actual discrimina dentro del sistema a las mujeres y cómo ello se manifiesta en su posición como profesionales de la enseñanza. La educación elige y transmite contenidos que omiten a las mujeres y las niñas en diversas ocasiones... ¿qué historia se cuenta? ¿Qué se conoce y transmite acerca de los derechos sexuales y reproductivos? ¿Qué se transmite de las leyes favorables hacia las mujeres? ¿Cómo se operacionalizan los derechos políticos de las jóvenes? ¿Qué lugar ocupan las mujeres jóvenes en las organizaciones y en el diseño de estrategias?

1.5. Estrategia: noción clave

Particularmente para referirnos a aquellas estrategias de acción directa que implementan los/as estudiantes secundarios cuando abordan problemas o necesidades que visualizan colectivamente operando desde sus organizaciones, intentando precisar algunos elementos, podemos decir que la noción plantea el transcurrir de un recorrido mediante el cual buscamos una finalidad, un objetivo. Tomamos en cuenta –en ese recorrido– decisiones desde la posición de quien diseña las estrategias, para acceder a cierto estado futuro que pretende instalar un cambio concreto, un instituyente.

Uno de los planos involucrados en el asunto, es la mirada de la realidad tal como es y cómo cree quien diseña lo que “debe ser” esa realidad, y otro es la previsión, puesta de manifiesto en la acción previa de pensar y diseñar, para luego ejecutar. El diseño de estrategias en sí, im-

plica procesos de reflexión sobre los haceres previos, prácticas y desarrollos y en tal sentido, como señala Poggi (2001):

el pensamiento a posteriori tiene la ventaja de la distancia para reflexionar sobre las estrategias, los principios prácticos y las representaciones imaginarias que determinan formas de actuación y condicionan ciertos cursos de acción por sobre otros; sobre la manera en que se definen los problemas y sobre el propio rol actuado en cada contexto institucional (2001: 35).

Del mismo modo que podríamos señalar la posibilidad que ofrece la reflexión sobre la anticipación o la comprensión polisémica de las posibilidades de participación.

Entendemos además que la estrategia en tanto dispositivo, o en tanto actividad de “disponer acción”, involucra una lectura de la trama social donde operan los actores sociales y políticos, que además está hecha en un contexto social, político, cultural y en diálogo con un proyecto político. Esta mirada nos aleja de aquellas perspectivas “instrumentalistas” o meramente metodológicas y también de aquellas visiones “mesiánicas” que solo plantean como necesario el compromiso con los sectores populares y/o las bases involucradas en la acción social, política y gremial. En este sentido, nos parece fundamental identificar aquellas perspectivas como la de Margarita Rozas (2001) que recuperan la noción de estrategia, en particular desde la intervención social, en sus relaciones con la cuestión social. Así como visibilizar aquellos elementos externos a las estrategias (los aspectos propios del contexto y el proyecto político vigente; así como también la mirada de los escenarios institucionales) elementos estos claves en la lectura que realizamos. En el mismo sentido, los aportes de Bourdieu (1988) respecto de la noción de campo, y la importancia de la lectura del espacio social en tanto trama de relaciones sociales y posiciones en el campo se vuelven claves, así como su noción de *habitus* y los ritos de institución que se instalan en el espacio escolar (Bourdieu, 2001).

En el particular caso de las estrategias de participación y organización de los/as estudiantes secundarios surgen distintos tipos de interrogantes, algunos que gravitan en relación a las formas y estructuras mediante las cuales los/as jóvenes secundarios se organizan y las diferencias y matices que se instalan, por ejemplo, en los centros de estudiantes y las agrupaciones que conviven en las escuelas. Las identidades

construidas aún desde los movimientos juveniles, centros de estudiantes y otras organizaciones instaladas en las escuelas, plantean diversos motivos y formatos e inclusive una cierta ambigüedad y contingencia. Lo mismo ocurre con las estrategias que se definen e instalan en los espacios de estas organizaciones. Estas cuestiones plantean nuevos interrogantes en torno al tema ¿qué criterios (si es que se plantean) señalan los/as jóvenes a la hora de formular sus estrategias desde las diversas organizaciones? ¿En qué medida se consideran atributos de las prácticas político-gremiales el abordaje de determinados problemas o necesidades que se articulan a la posición de joven secundario? ¿Son estas experiencias identificadas como prácticas políticas? ¿Se relevan en ellas aportes a la condición ciudadana en la medida que se logra instalar y producir una estrategia? ¿Qué contextos son tenidos en cuenta?

El/la joven estudiante secundario, también transita desde un conjunto de posiciones de sujeto que nunca quedan totalmente fijadas en un sistema cerrado de diferencias (de género, de clase, de opciones sexuales, intereses, etc.) se constituye por una diversidad de discursos y prácticas, entre los cuales no necesariamente hay relación, sino un movimiento constante de sobredeterminación y desplazamiento. Esto implica que no podemos referirnos a los/as “jóvenes estudiantes secundarios” como una entidad y/o colectivo unificado y uniforme, tal como ya dijimos, y menos aún a sus organizaciones como homogéneas, o a sus estrategias como mecánicas; sino que las aproximaciones que realicemos deberán enfocar la mirada hacia esta pluralidad dependiente de las diversas posiciones de los/as sujetos. Estas posiciones se constituyen dentro de diferentes espacios públicos, diversos saberes y expresiones de los mismos y variados formatos organizativos.

Habrà que tener en cuenta entonces el vínculo entre la participación política de los/as jóvenes y los formatos organizativos de los centros de estudiantes; relación en la que se plantean dos elementos claves: las formas de participación (donde se destacan la inserción en colectivos y asambleas) y los impactos que plantea “*el rasgo de la desoligarquización de la dirigencia*” (González, 2006).

La desoligarquización prioriza una puesta de palabra en marcos colectivos y de horizontalidad que rompe con otras propuestas organizativas que jerarquizan roles y funciones. Nos acerca a organizaciones que no responden a las lógicas tradicionales de jerarquización institucional y/o representativas, sino que producen y replantean la construcción de

un movimiento que no cuenta con una forma única de manifestarse, ni tampoco una única ideología, sino que opera con diversos aportes en lo que hace a la tecnología en particular, y crece sobre la base de redes (sociales y tecnológicas) de diverso tipo, que evitan la constitución de una clase política única y centralizada.

1.6. Ciudadanía en la escuela

En este punto señalaremos algunos elementos vinculados a las prácticas participativas de los/as estudiantes secundarios, en particular, las relaciones planteadas con la idea de ciudadanía en la escuela.

Los debates en torno a la ciudadanía y sus controversias, se relacionan con la trayectoria que la noción ha tenido en los últimos cincuenta años; del mismo modo que podemos plantear parangones con el debate de la crisis del capitalismo, el capitalismo y la democracias, o las nuevas formas de democracia⁶. Un particular interés plantea para nosotros algunas de las discusiones instaladas a partir la obra de Boaventura de Souza Santos (2006) respecto de las dificultades que se le presentan al pensamiento crítico de raíz occidental. Estos planteos vuelven a interpelar la contradicción que opera entre las nociones de capitalismo y democracia como organizadores sociales y políticos y nuevamente nos convocan a una lectura que permita enriquecerse respecto de los movimientos populares en nuestro medio.

Iniciando el recorrido, podemos señalar que el concepto de ciudadanía proviene de la formulación de Marshall (1949), referente obligado, quien sostuvo que la ciudadanía es un estatus de plena pertenencia de los individuos a una sociedad y se confiere a quienes son miembros con pleno derecho de una determinada comunidad, en virtud de que disfrutan de los mismos derechos en tres ámbitos: civil, político y social. El ámbito civil abarca los derechos necesarios a la libertad individual (libertad personal, palabra, pensamiento, fe, propiedad y posibilidad de suscribir contratos, y el derecho a la justicia). El ámbito político involucra el derecho a participar en el ejercicio del poder político (como miembro de un cuerpo dotado de autoridad política o como elector de los miembros de tal cuerpo). Y el ámbito social abarca tanto el derecho de bienestar económico y seguridad como a tomar parte en el conjunto de la herencia social y a vivir la vida de un ser civilizado, de acuerdo con los estándares prevalecientes en la sociedad.

Son, sin embargo, diversas las conceptualizaciones y derivaciones de la noción desde lo señalado por Marshall hasta la actualidad. Aportan de manera significativa los debates respecto de la ciudadanía civil instalados en los 2000 por Cheresky (1999) y sus planteos vinculados a la ciudad en conflicto a la hora de debatir sobre la vigencia de la ciudadanía. Nos interesa de manera particular lo señalado por Quiroga *et al.* (2001) en torno a la ciudadanía política, el sujeto político y la construcción del espacio democrático. Al respecto la articulación que el autor realiza alrededor de la mirada de la noción de ciudadanía en el centro de la cuestión social y sus nuevas configuraciones, es una clave para nosotros. Sus interrogantes respecto de cómo pensar la categoría de ciudadanía en el marco de las desigualdades de las nuevas democracias nos proponen reflexiones específicas. Así como las derivaciones propias del concepto cuando nos acercamos a las crisis que la noción en sí misma encierra, relacionada con los diversos momentos y cambios sociales y políticos, así como con las transformaciones sociales y estructurales de los últimos cincuenta años.

No podremos abordar todas las cuestiones, pero nos interesa relevar los puntos de partida y búsquedas realizadas. Los debates de los últimos años que aluden a las *nuevas generaciones de derechos, como la cuarta generación de derechos reproductivos* derivados de los debates de género y el feminismo, en particular en la Argentina, abordados por Femenías (2000), Checa (2003), Burín y Meler (2000) y los que se vinculan a masculinidades y femineidades, entre otros, con los aportes por ejemplo de Graciela Morgade (2001-2008) constituyen referencias claves en la temática en estudio. En la misma línea aportan las reflexiones en cuanto a la educación sexual integral como derechos preventivos de la violencia de género para el fortalecimiento de la ciudadanía de los trabajos de Pauluzzi (2006). Así también la enunciación de los derechos sexuales y reproductivos como un reconocimiento de la sexualidad en el marco de un proceso de transformación de la ciudadanía de la mujer procurando cambios en la organización política y social de las relaciones entre géneros, a través de un quiebre de la tradición hegemónica de la cultura patriarcal, donde nos interesa de manera especial Amorós (2000), Ciriza (2002) y los trabajos del CONDERS (Consorcio Nacional de Derechos reproductivos y Sexuales) (2003), entre otros.

Hacemos una lectura preliminar considerando el “carácter polisémico” de la noción de ciudadanía. Los autores discuten sus distintas con-

cepciones, sus contenidos, su estatus, sus significados, su genealogía, su relación con la tensión público-privado. De manera que distintos autores le otorgan, teóricamente, significados muy diversos, y le imprimen, políticamente, valores muy divergentes. En los diferentes esquemas, sus componentes centrales adquieren mayor o menor relevancia según el momento histórico en que se inscriba el análisis de la ciudadanía. “Estamos reconociendo que no hay una ‘esencia’ atribuible a la ciudadanía, sino que la misma contiene todos estos elementos, a la vez que no contiene a ninguno de manera particular y definitiva” (Aquín *et al.*, 2000: 39).

Por otra parte, asistimos a un momento histórico donde podemos señalar una ruptura entre nociones como ciudadanos y dirigentes, enmarcada en un proceso de crisis de representación, de las palabras, de identidades individuales y grupales; donde viene perdiendo entidad el ciudadano dotado de iguales capacidades y derechos. Podemos señalar además que existe una tensión interna entre las diversas clases y tipos de derechos⁷ cuestión que además se refleja en la escuela como espacio público. Particularmente en la Argentina, y en relación a los últimos años, es relevante considerar el desarrollo del Movimiento de Mujeres y sus diversos colectivos, feministas y no feministas⁸; los Movimientos articulados a la realidad y problemática de la infancia, particularmente las acciones colectivas desencadenadas luego de la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; los movimientos vinculados a tierra y ambiente que se desarrollaron en los últimos diez años previos a la sanción de la ley de bosques; el movimiento de derechos humanos y, más recientemente, los incipientes movimientos de los estudiantes secundarios gestados al calor de los encuentros de centros de estudiantes (2007-2013) y las tomas de escuelas (2009-2011), entre otros.

Al respecto, consideramos que la irrupción de los movimientos sociales marca particularismos que rupturan el falso universalismo sostenido por el liberalismo como sustento de la ciudadanía. Este punto es clave para nosotros en cuanto a que nos vincula a un debate de las últimas décadas respecto de la participación de las organizaciones en las políticas públicas, y en tal sentido desde los intereses colectivos, sociales, se reconocen como de interés público.

1.7. Ciudadanía juvenil: cuestión compleja

Un último y breve apartado nos lleva a señalar algunos elementos respecto de la condición ciudadana de los sujetos jóvenes, donde se plantean otras aristas de complejidad. Estamos aludiendo a sociedades donde la subordinación etaria define una estrategia de organización social fundada en relaciones de poder, asimétricas y naturalizadas que subordinan expresamente al sujeto joven, así como también subordina desde el patriarcado a las mujeres. Ahora bien, si además pretendemos adjetivar la ciudadanía juvenil con los derechos políticos y gremiales, la cuestión se complejiza. En primera instancia, emerge la necesidad de analizar la posición del sujeto joven en términos sociales y políticos en nuestro medio, y al respecto no podemos obviar el debate que se instala desde la incorporación a la Constitución Nacional de la Convención por los Derechos del Niño (Art. 75. inc. 22) y la transición que, en las políticas públicas, se plantea hasta llegar a la Ley N° 26061, citada anteriormente. Señalamos esta cuestión, porque la misma norma tiene relación con un particular enfoque respecto de los debates que se plantean en torno a la vinculación entre juventud y ciudadanía. Y en tal sentido vemos que es central abordar algunos aspectos relativos a la “identidad juvenil” como forma de acercarnos a la compleja relación entre ciudadanía y juventud, para luego abordar las particularidades del debate de ciudadanía gremial, lo cual también genera interrogantes particulares. ¿Hasta qué punto estamos teóricamente autorizados a pensar en términos de una identidad esencialmente juvenil? ¿Podemos aludir a movimientos juveniles estudiantiles como una entidad homogénea? No hay identidad social ni política que pueda ser completa y permanentemente adquirida. Pero además, ¿podemos relacionar este debate acerca de la ciudadanía de los jóvenes, con los debates respecto de los diversos abordajes teóricos de la democracia en la región? ¿Desde qué perspectivas?

El estudio de los derechos gremiales de los/as estudiantes secundarios en las escuelas públicas ha sido una temática escasamente indagada en nuestro medio. Las dificultades organizativas se encuentran relacionadas con las trayectorias estudiantiles en las instancias organizativas como los centros de estudiantes, las estructuras de poder institucional y normativo instaladas en las escuelas, y las particulares condiciones de los escenarios escolares. El juego de los diversos sujetos presentes en la institución se complejiza por la dinámica y ejercicio del poder en la es-

cena institucional escolar. Al respecto nos preguntamos: ¿Qué parámetros organizativos se plantean respecto de la participación ciudadana de los/as jóvenes estudiantes? ¿Qué viabilidad plantean los gérmenes organizativos de estudiantes secundarios en los formatos actuales para la agremiación juvenil? Más en tiempos de lo que se viene llamando la “tribalización” de la sociedad (Maffesoli, 1990), idea que se contrapone a la noción de masa. Hoy las tribus juveniles urbanas se ligan más por el género y la edad, por los repertorios estéticos y las preferencias sexuales, por los estilos de vida y las creencias religiosas, que por anteriores territorios fijos que otorgaban un consenso racional y más o menos duradero. Creadores de sus propias matrices comunicacionales, los jóvenes se constituyen en “nosotros” frente a “otros” a través de redes que van desde el feminismo a la ecología pasando por bandas juveniles, sectas orientales, agrupaciones deportivas, fans de cantantes, etc.

Pero además pudimos ver, en particular en los años 2009 y 2010, la importancia atribuida a los grupos de jóvenes secundarios agremiados a una posición de sujeto compartida, la de estudiantes secundarios de los sectores públicos, pertenecientes a sectores populares. Son jóvenes estudiantes secundarios que muestran escepticismo y desconcierto frente a una idea de democracia donde se los convoca a participar, pero cuando desarrollan acción colectiva son alejados de los foros de discusión política. Dicho de otro modo, aun cuando haya por un lado titularidades comunes de derechos y por otro interacciones entre los jóvenes donde predomina una trama de tribu que opera formando subculturas particulares, su sociabilidad nunca es totalmente autónoma de los sectores sociales de pertenencia. Siempre se trata de sujetos que pertenecen a sectores sociales determinados, y por lo tanto con condiciones objetivas determinadas.

Recuperando la noción de ciudadanía, una cuestión relevante es considerar que se es ciudadano/a en el marco de un Estado nación, que reconoce derechos y obligaciones particulares para sus miembros. Esta noción implica para la ciudadanía una referencia territorial, jurídica y política. Pero la ciudadanía consiste, sobre todo, en una actitud o posición, es decir la conciencia de pertenencia a una colectividad fundada sobre el derecho y la situación de ser miembro activo de una sociedad política independiente, tal como señala Touraine (1992). Desde esta visión, la noción implica participación e integración y vínculos con las instituciones y en este sentido ser ciudadano implica intervenir en la vida

pública y estar dispuesto a someter el interés privado al interés general de la sociedad vinculando la noción de derechos y obligaciones. Esto nos remite al ámbito en que los/as jóvenes estudiantes secundarios operan en sus prácticas relacionadas con la ciudadanía; en este caso en la escuela. Es central en este punto aludir a la idea de democracia debido a que es allí donde podemos analizar la libertad para decidir y construir lo público en los diversos espacios. Señala De Souza Santos (2003) que no hay democracia donde no hay procesos de conversión de las relaciones de poder en relaciones de autoridad compartida. Así, las prácticas de participación, condicionadas por los contextos, la historia y la cultura política de sus habitantes, lo están además por las instituciones⁹. Esto se vincula entonces a nuestro interés de considerar las actividades de ejercicio ciudadano de un sujeto particular, en espacios específicos: las instituciones escolares y en el marco de una práctica social y política que las vincula a centros de estudiantes secundarios y otras organizaciones que operan en la escuela y en relación a derechos políticos y gremiales.

Aquí queremos poner foco en un aspecto particular y propio de la ciencia política: el debate de la ciudadanía, en particular desde la complejidad de los procesos de participación juvenil con énfasis en lo gremial, en un ámbito particular, la escuela. Nos interesa estudiar los procesos de participación con fines de agremiación juvenil en el marco de organizaciones particulares que operan en las escuelas, los centros de estudiantes secundarios y sus proyectos, así como sus vínculos con la idea de democracia. Tal como plantea Bonetto (2010) al señalar que la construcción de la democracia en la región continúa siendo un tema central de la teoría política. Y en tal sentido, consideramos que la mirada de las organizaciones en esta construcción es una de las claves que nos vinculan a los sujetos. Así, las propuestas de líneas de pensamiento vinculadas a la relectura del escenario latinoamericano es una de las claves del asunto que queremos continuar trabajando. Asimismo, es necesario seguir reflexionando respecto del planteo que ofrece el giro descolonial y la propuesta de interculturalidad planteada por Quijano (2000) y Lander (1999). Y en particular sobre los planteos de Mignolo (2003) respecto de la dominación económica, política y del conocimiento. Esto, fundamentalmente por ser nuestro escenario de análisis escuelas en las cuales la validación del conocimiento, su transferencia y oportunidad está en manos de los sujetos adultos que se ven interpelados por prácticas de los estudiantes con énfasis político-gremial. Y, en su reacción a las prácticas organizativas,

se ponen en juego instancias de control (en el caso por ejemplo del Ministerio de Educación), de invalidación a las prácticas de los jóvenes, y otras versiones antagonicas a la participación juvenil.

En esta línea y atendiendo en especial a aquellos formatos, maneras y posibilidades de participación gremial que se desarrollan en el espacio social de la escuela media pública, recuperamos interrogantes que nos llevan a reflexionar sobre los vínculos con las estrategias de acción que se plantean desde las organizaciones juveniles y sus relaciones con la ciudadanía de los jóvenes secundarios. ¿Podemos en tal sentido aludir a estrategias de participación que potencian las posibilidades de ciudadanía de los jóvenes en detrimento de otras? ¿Qué relaciones podemos establecer entre las diversas posiciones de los jóvenes en sus organizaciones gremiales y el entrenamiento de la condición ciudadana? ¿Son las estrategias de las organizaciones posibles de diseñar a favor de los deberes y derechos de la condición ciudadana? ¿Qué tensiones plantea la construcción de ciudadanía que propone la escuela pública como institución y las construcciones derivadas de los procesos en las organizaciones de estudiantes?

1.8. Marcando diferencias

Hemos realizado un recorrido por los antecedentes de esta investigación y por la trayectoria transitada en estos últimos años; así como también por algunas categorías que nos plantearon nuevas preguntas. En el presente apartado señalaremos algunas precisiones respecto de las novedades marcando ciertas diferencias.

Si bien podemos decir que hemos recorrido la temática de la agremiación juvenil y de la ciudadanía por diversos ámbitos y trayectos, en diversos momentos de la historia profesional, vemos necesario en este estudio enfatizar una particular cuestión, como son las estrategias de participación y organización político-gremial que diseñan y llevan adelante los/la jóvenes en el trayecto de su paso por la escuela. Hemos identificado algunas de las necesidades que se manifiestan en la escuela, que plantean acciones directas de diversos actores de la escuela, sin embargo no hemos logrado profundizar en aquella particular necesidad que instala una demanda de formación política entre los jóvenes. Menos aún la lectura que se realiza a los fines de instalar una acción directa, con objetivos y procedimientos desde la mirada de los/as jóvenes.

Estas estrategias planteadas desde la formulación del sujeto principal

de la escuela, los jóvenes secundarios, es una instancia que demanda ser estudiada relevando particularmente la mirada del estudiante y en tal sentido se hace necesaria una búsqueda que rescate la palabra y las construcciones que los jóvenes organizados realizan en relación a su experiencia político-gremial. Esta cuestión demanda además una lectura de género que rescate y profundice en relación a las diversas miradas de los/as jóvenes a la hora de realizar la búsqueda.

Las investigaciones que realizamos previamente, han tenido como referencias prácticas sociales y políticas que se llevan adelante en un contexto institucional (la escuela) que demanda además ser analizado en sus dimensiones particulares (proyecto, cultura, dimensión organizativa de la escuela, entre otras) cuestiones que desde el ángulo institucional operan como experiencias instituyentes que impactan en la institución y el desarrollo de sus políticas y de sus desempeños cotidianos. Estas cuestiones, además, demandan otras posiciones de análisis y dimensiones de búsqueda, que si bien pueden aportar, configuran tal vez un marco pero no un elemento propio de la estrategia diseñada por los sujetos jóvenes que intentan organizarse.

Hemos estudiado la idea de participación que se instala en la escuela, y en sus marcos normativos, la conflictiva que la noción plantea entre adultos y jóvenes, y algunas de las respuestas que se plantean a la hora de la organización en la escuela. Vimos necesario además analizar aquellas búsquedas organizativas que realizan los jóvenes abordando problemas que identifican desde sus propias miradas, y que son requeridas para plantear una estrategia.

Por otra parte hemos realizado un recorrido por los debates de la ciudadanía en los años 90, que identificaba a la escuela como vía muerta para el desarrollo de la condición ciudadana de los jóvenes, cuestión que se debate hoy ante el desarrollo de experiencias en torno a los derechos políticos, que plantean las nuevas prácticas el contexto de nuevas normativas provinciales y nacionales respecto de la agremiación juvenil. Y consideramos que estas relaciones demandan una nueva lectura, así como sus relaciones con las estrategias que formulan los sujetos en la escuela.

Notas

1 La noción de paridad participativa, acuñada por Nancy Fraser en su teorización sobre la justicia en las actuales democracias, nos ubica en un contexto social y público que nos

aporta en este estudio a la mirada de las asimetrías de género planteadas aun en la escuela secundaria. Fraser plantea un concepto bivalente de “justicia” que abarca distribución y reconocimiento. Para la paridad participativa, la autora plantea que es necesario pero no suficiente normas de igualdad legal marcando expresamente que es necesaria una distribución de recursos materiales (“independencia y voz de los participantes”) como pre-condición objetiva, y además condiciones “intersubjetivas”, modos culturales y valoraciones que muestren igualdad de oportunidades para todos. Al respecto pueden verse Fraser (1996), Palacio Avendaño (2009) y Reveter Bañón (2011).

2 Otra entrada posible sería una lectura analítica de los procesos de participación en las instituciones educativas, que plantean relación con las dimensiones analíticas presentes en la vida institucional tales como la dimensión organizativa normativa, la historia y cultura institucional, las pautas de comunicación, el proyecto institucional (Garay, 1994); la comunicación y sus discursos, la circulación del poder y los procesos de institucionalización (Berger y Luckman, 1967) y los ritos de institución (Bourdieu, 2001), entre otras.

3 Los debates de género se presentan en la actualidad como una cuestión que opera ineludiblemente en los estudios que involucran prácticas sociales y políticas. La inclusión de la categoría “género” en las ciencias sociales y políticas nos aporta una categoría crítica de las relaciones entre los sexos. Aporta además en la mirada y discusión de las relaciones de dominación hombre - mujer en el marco del capitalismo patriarcal y sus implicancias, entre otros aspectos.

4 Este proceso, denominado desde el inicio de la lucha como “El Estudiantazo” tuvo como actores a los/as jóvenes de 25 escuelas secundarias de Córdoba. Los motivos iniciales de la lucha tuvieron estrecha relación con las condiciones edilicias de las escuelas públicas de la ciudad y, posteriormente y en ese marco, se fueron expresando diversos reclamos vinculados a la legislación y las demandas para organizarse en las escuelas gremialmente. Llegado ese punto, además, se establecieron relaciones con los procesos que transcurrían simultáneamente en la ciudad de Buenos Aires. La propuesta de las tomas fue sumando a diversos grupos de estudiantes, madres, padres, docentes, representantes gubernamentales y organizaciones sociales, fundamentalmente juveniles.

5 El dilema de Wollstonecraft refleja, según Carole Pateman, la disyuntiva en la cual se encontró Mary Wollstonecraft al conectar el estatus de la ciudadanía a la igualdad sexual, el reclamo (realizado en 1792 por Mary) donde el varón era el modelo, principio y fin de los parámetros de ciudadanía, obligaba a realizar reclamos de igualdad en sociedades donde la desigualdad era/es uno de los parámetros de la organización social, política y cultural... en definitiva, del capitalismo patriarcal.

6 Tomaremos en cuenta para el presente trabajo los desarrollos realizados en el marco del Seminario de Profundización “Estado, Democracia y Ciudadanía: Los retos frente a la globalización”, del Doctorado en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Córdoba, 2011.

7 En tanto los derechos de primera generación –civiles y políticos– exigirían, para su plena realización, Estado mínimo, los derechos de segunda –derechos sociales– demandarían una presencia mayor del Estado para ser realizados, remitiendo a la tensión entre igualdad y libertad. La concepción marshalliana resulta, así, incompatible con una visión

centrada en el mercado, de tipo ciudadano-cliente, donde se pierde el sentido redistributivo de la ciudadanía. Por otra parte en el debate planteado en relación a los derechos de tercera generación que involucran colectividades (niños, mujeres, grupos étnicos, etc.) podemos señalar relaciones que asocian a los nuevos movimientos sociales.

8 Tomamos como referencia en el movimiento de mujeres los encuentros nacionales iniciados en 1986, que desencadenan diversos tipos de instancias colectivas que van abor- dando luchas, acciones colectivas y propuestas de políticas públicas hasta el presente.

9 Autores como Touraine (2000) plantean que aquellos engranajes políticos que sostie- nen apelan a la democracia revolucionaria o a la democracia liberal en aras del desarrollo, la tecnología, la modernización, el progreso económico y la regulación del mercado, des- virtúan el valor de la participación de los diversos actores sociales y, por tanto, el del en- cuentro o el debate de intereses en equidad de condiciones para replantear y transformar el contrato social. Por ese motivo, señala el autor, cuanto más poder político domina un movimiento social, tanto más difícil es que se constituya una sociedad democrática y más tenderá a formarse, al contrario, un poder absoluto que se declara único en grado de hacer reinar la igualdad o bien de reducir o abolir las desigualdades sociales sustituyendo todas las formas diversificadas de dominio social por la igualdad de todos en virtud de la sumisión al poder absoluto. Visto desde la idea de derechos y recuperando a H. Arendt (1949) la ciudadanía es el derecho a tener derechos, los cuales solo es posible exi- gir a través del pleno acceso al orden jurídico que únicamente la ciudadanía concede. En este sentido las relaciones entre sujeto de derechos y ciudadanía es una cuestión que cobra importancia en las diversas luchas y prácticas sociales y políticas, dejando de lado la idea de ciudadano como mero portador de derechos y obligaciones e involucrándolo en una noción dinámica donde la ciudadanía implica prácticas de diverso tipo. El proceso institucional que explica los derechos ciudadanos está constituido por las relaciones entre las esferas públicas, la vida asociativa de la comunidad y los patrones de cultura política.

Capítulo 2. Abordaje metodológico

2.1. Fundamentos epistemológicos y metodológicos del estudio

En este estudio, tal como lo venimos planteando, nuestro horizonte fue conocer las estrategias de participación y organización político-gremial de los/as jóvenes estudiantes secundarios de escuelas públicas de Córdoba y su relación con la construcción de ciudadanía. Este propósito nos acercó a los contextos teóricos de la participación juvenil poniendo énfasis en lo político-gremial y en los espacios y organizaciones que se instalan en el medio institucional de la escuela pública. Asimismo, pudimos reconocer las demandas de los/as jóvenes en su paso por la escuela secundaria vinculadas a aspectos sociales y políticos y reconstruir las necesidades, estrategias y trayectorias de participación de los/as jóvenes estudiantes secundarios, estableciendo relaciones con la condición ciudadana.

En este marco, llevamos adelante un estudio explicativo-comparativo bajo un paradigma constructivista (Creswell, 1994; Denzin y Lincoln, 2005). La necesidad de establecer situaciones comparativas nos aportó en términos analíticos y en la búsqueda de diferencias y similitudes de los fenómenos planteados en contextos –también diferenciados– de instituciones escolares, permitiendo ahondar en la comprensión de las prácticas político-gremiales instaladas en la escuela pública cordobesa. Vimos importante llevar adelante una lectura desde estrategias cualitativas, buscando la palabra de los/as sujetos. Para lo cual tomamos como base las propuestas de trabajo de Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005) respecto de las metodologías cualitativas y el valor que se le atribuye a la reflexión teórica “ya que postula que el progreso del conoci-

miento está apoyado por la profundización de una discusión teórica que se cuestione el significado de los resultados de la investigación empírica y sus interconexiones” (2005: 22). Y los aportes de Guba (1990), Guba y Lincoln (1994), respecto de las preguntas en las cuales se involucran la cuestión ontológica, referida a la forma y naturaleza de la realidad, los aspectos relativos a la cuestión epistemológica y los interrogantes acerca de la naturaleza de la relación entre quien conoce y lo que puede ser conocido. Las preguntas que aportan los autores al respecto indican además que no es arbitraria la metodología a utilizar.

¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad y en consecuencia, qué es lo que podemos conocer acerca de ella? ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce o el que debería conocer y lo que puede ser conocido? ¿Cómo puede el investigador encontrar aquello que él o ella creen que debe ser conocido? (Guba y Lincoln, 1994: 109).

Esto último en particular nos aproximó a una mirada del espacio y del sujeto social joven desde un ángulo que no es frecuente en la escuela, cual es la dimensión política de la práctica de educación de los/as jóvenes secundarios, además de los aspectos relativos a los interrogantes metodológicos que aportan una línea de reflexión para desglosar dichos aspectos de manera particular, en el trayecto de la investigación, tomando en cuenta la búsqueda de la comprensión de los procesos, los sujetos y sus comportamientos.

Esto implicó el estudio de las estrategias de participación político-gremiales que se plantean en las organizaciones de estudiantes en las escuelas medias públicas, reconociéndolas como una de las primeras experiencias políticas de los jóvenes secundarios. Pero además identificando prácticas que se expresan en diversos espacios y adoptan formas también diferenciadas tales como centros de estudiantes, agrupaciones culturales, centros de actividad juvenil, entre otros.

Una cuestión clave de la indagación fueron los rasgos de las organizaciones y los sentidos que se les atribuyen a ellas de parte de los jóvenes, teniendo en cuenta que estas organizaciones tienen un desarrollo propio en un medio institucional particular, la escuela pública. Este contexto institucional plantea modalidades de participación política/gremial de los/as jóvenes secundarios y el desarrollo de estrategias específicas que se llevan adelante desde las organizaciones e inciden en la condición ciudadana de los/as jóvenes. Y si bien los marcos nor-

mativos brindan posibilidades comunes para las prácticas gremiales, las diversas dimensiones institucionales ofrecen convergencias y divergencias que se pusieron en juego en el estudio.

La necesidad de producción de datos descriptivos y explicativos nos llevó a la búsqueda de diversas palabras y relatos (hablados y escritos) y registros de conducta como datos, tal como señalan Taylor y Bogdan (1986). De este modo, la exploración sobre las razones, motivos y procesos planteados desde las organizaciones político-gremiales respecto de sus opciones estratégicas es uno de los motivos para nuestra decisión. Optamos además por esta perspectiva, estudiando lo acontecido en el marco de un contexto local e institucional. Las estrategias que los/as jóvenes estudiantes secundarios adoptan para abordar sus necesidades plantean la posibilidad de ejercitar pautas particulares e inherentes a su condición ciudadana (más allá de que estén objetivadas o no), cuestión propia de la acción colectiva que se lleva adelante en determinado ámbito y lugar (escuelas públicas ubicadas en diversos barrios de la ciudad de Córdoba). Las estrategias cuentan, además, con un marco particular, las políticas educativas, y se ven impactadas por elementos propios del contexto social, político, cultural y normativo. Del mismo modo, las organizaciones estudiantiles están atravesadas por las normativas que, recientemente, se vienen implementando tanto a nivel local, como nacional.

Estudiamos, además el conocimiento y la comprensión que sobre los hechos posee el propio actor social (Forni, 1992 y Vasilachis, 2009), en nuestro caso, el/la joven estudiante secundario en primer lugar y sus docentes, en segundo lugar. Buscamos comprender las experiencias de las personas en un contexto y marco particular donde se juegan además sus propias concepciones y prácticas como actores institucionales. En este sentido la posición, la toma de posición y el género de los/as sujetos como aspectos relevantes nos acercaron a una muestra intencionada, seleccionada en función de los criterios que emergen de los estudios previos (Aquín *et al.*, 1998-1999; Rotondi *et al.*, 2010-2011 y 2012-2013) y que sometimos a análisis luego de los primeros acercamientos al campo. De esta manera, consideramos necesario acercarnos a la diversidad de organizaciones que se presentan en distintos contextos sociales, territoriales y culturales que, además, presentan diversos grados de formalidad y trayectorias. Es así que construimos cuatro casos, de los que daremos cuenta inicialmente en este capítulo y profundizaremos en el Capítulo 3: Organizaciones juveniles. Participación y Acción colectiva.

Las unidades de análisis fueron los centros de estudiantes y las organizaciones de cuatro escuelas públicas provinciales, de nivel medio de la Ciudad de Córdoba, donde se desarrollaron acciones concretas desde los/as jóvenes entre los años 2009 y 2013, es decir los últimos cinco años. Esto, con relación a procesos organizativos desencadenados por motivos políticos-gremiales e involucrando diversos temas y problemáticas juveniles. Tomamos una muestra, con rasgos heterogéneos fundamentalmente, en lo relativo a las organizaciones juveniles y a sus contextos institucionales. Su construcción nos obligó a realizar la búsqueda en cuatro escuelas de la ciudad de Córdoba claramente diferenciadas por motivos institucionales-organizacionales (relativos a la dimensión organizativa-normativa, proyecto institucional, cultura, dimensiones psicosociales, etc.), pero también donde las organizaciones juveniles plantearan claras diferencias respecto de sus objetivos, composición, trayectorias y proyectos, atendiendo especialmente en este punto a una mirada diacrónica y sincrónica de las diversas organizaciones.

Los criterios que tuvimos en cuenta, en primera instancia, para la conformación de la muestra fueron:

- 1) Organizaciones formalizadas como centros de estudiantes en el marco de las normativas vigentes, que han transitado procesos con continuidad en el tiempo desde el surgimiento de la Resolución 124/2010 de la Provincia de Córdoba, que regula los procesos organizativos a nivel gremial en las escuelas.

- 2) Organizaciones juveniles conformadas para dar respuesta a necesidades particulares expresadas por los/as jóvenes y que no necesariamente logran sostenerse como centros de estudiantes en el tiempo pero que desarrollan acciones concretas de manera continua en relación al sector estudiantil.

- 3) Organizaciones presentes en escuelas que atienden necesidades juveniles enmarcadas en aspectos político-gremiales de manera puntual o esporádica ante eventos específicos.

- 4) Organizaciones incipientes que inician caminos respecto de temáticas y problemáticas propias de los/as jóvenes secundarios de su escuela.

Se trata de organizaciones juveniles que se encuentran ubicadas en instituciones escolares que presentan diversos antecedentes de trabajo junto a las organizaciones juveniles y cuatro escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, ubicadas en áreas geográficas de influencia de sectores populares urbanos diversos, en contextos socioeconómicos particulares

y con rasgos específicamente diferenciados relativos a cantidad de alumnos, zonas de influencia y capacidad organizativa. Tuvimos en cuenta también, las diversas predisposiciones institucionales (de sus actores y proyectos) respecto de la realidad organizativa de los/as jóvenes. A continuación presentamos algunos rasgos de los cuatro casos, cuestión que ampliaremos en los capítulos 4 y 6.

Escuela IPEM N° 20 Rodolfo Walsh, nominada como “Caso 1 RW”

Esta escuela, ubicada en la zona norte de la ciudad, particularmente en el Barrio Marqués de Sobremonte, recibe jóvenes de dicho barrio y de Barrio Marqués Anexo y aledaños. La escuela secundaria tiene orientación en Comunicación y Ciencias Sociales. Cuenta con organizaciones político-gremiales que desarrollan acciones diversas en la escuela, con rasgos particulares que dan cuenta de una trayectoria de trabajo cultural en la que participan los/as jóvenes de la institución desde hace varios años. Si bien ha contado con centros de estudiantes, actualmente cuenta con organizaciones que están reiniciando procesos eleccionarios para la conformación de un centro de estudiantes. Además se encuentran en marcha iniciativas de abordaje de problemas sociales e intereses particulares de los/as jóvenes, por ejemplo acciones relacionadas con la violencia en el noviazgo, problemas ambientales relacionados con la basura en la zona y la formación de redes barriales. Los/as jóvenes de la institución fueron parte de la experiencia extensionista de los Encuentros de centros de estudiantes entre 2007 y 2010¹ y han participado, además, en el diseño de estrategias vinculadas al abordaje de la equidad de género en el año 2009² y la cuestión ambiental en diversas ocasiones.

Escuela IPEM N° 138, Jerónimo Luis de Cabrera, nominada como “Caso 2 JLC”

Esta escuela, ubicada en el centro de la ciudad de Córdoba, recibe jóvenes de diversos barrios de su entorno, fundamentalmente Barrio Alberdi, Alto Alberdi, zona céntrica que, en algunos casos, además de estudiar realizan trabajos informales. La institución ha planteado, a partir de la Resolución 124/2010, elecciones periódicas y sistemáticas para la formación de centros estudiantes, procesos que hemos podido constatar en los años 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014. Asimismo, la orga-

nización estudiantil ha participado de intentos de conformación de organizaciones de segundo grado en Córdoba, particularmente en momentos de conflictos sociales y políticos. Aquí también se han desarrollado estrategias para el abordaje de diversos tipos de problemas de la escuela y de los/as jóvenes. Las organizaciones de esta escuela también han participado de la experiencia de los Encuentros de Centros de Estudiantes entre 2009 y 2010 y en el diseño de estrategias vinculadas al abordaje de la equidad de género durante 2012.

Escuela IPEM N° 15, Santiago Ayala, nominada como “Caso 3 SA”

Esta escuela, surgida por las necesidades de educación secundaria en la zona, se encuentra ubicada en Barrio San Vicente, corresponde a la zona sureste de la ciudad y plantea cobertura en un amplio sector popular. Recibe estudiantes de diversos sectores de la zona de San Vicente, barrio histórico de Córdoba, y del sur de la zona de Ruta 9, e incluye población del sector urbano marginal del barrio. Esta escuela inició, previamente a la aprobación de la Resolución 124/2010, procesos vinculados a la conformación de consejos consultivos institucionales, incluyendo en estas estructuras organizativas (multiactorales y de carácter consultivo) a estudiantes, interrumpiéndose el proceso en los últimos dos años. Las organizaciones estudiantiles que emprendieron acciones entre 2009 y 2011 estaban articuladas por intereses diversos presentados por los/as estudiantes, en algunos casos con difusión y enlace barrial (con articulaciones a otras organizaciones juveniles). Asimismo, jóvenes de esta escuela han participado de la experiencia de los Encuentros de Centros de Estudiantes entre 2007 y 2010.

Escuela IPEM N° 167, Manuel Estrada, nominada como “Caso 4 ME”

Está ubicada en Barrio Villa Revol y plantea cobertura en el corazón de la zona sur de la ciudad, con una población que concurre a la escuela en turnos mañana y tarde. Sus orígenes son semirurales y actualmente la cobertura es hacia barrios heterogéneos en una zona donde fue erradicada una villa tradicional de la ciudad, que convive con barrios de sectores medios empobrecidos y con rasgos también diversos. En algunos casos los alumnos estudian a contra-turno de sus actividades laborales en la zona. En la escuela, hace veinte años que no hay centro de

estudiantes, pero actualmente se encuentran desarrollando diversas acciones y diseñando estrategias para abordar situaciones planteadas por los/as estudiantes. Esta institución, además, ha planteado diverso tipo de demandas de intervención para el abordaje de problemas sociales identificados por los estudiantes y en particular solicita acompañamiento a la Escuela de Trabajo Social en 2013, para la conformación de un centro de estudiantes. En 2014 nombra un docente con horas asignadas específicamente para dicha tarea.

2.2. Estrategia metodológica

Para la realización del trabajo de campo aplicamos, en un primer momento, entrevistas abiertas y semiestructuradas junto a observaciones de las instituciones y sus contextos barriales, que facilitaron el reconocimiento y la precisión de los rasgos de la muestra atendiendo a tres tipos de actores institucionales:

1. Los/as directivos, quienes habilitaron y permitieron construir un contexto y conformar un marco de trabajo para la búsqueda de datos atendiendo a acuerdos concretos que facilitaron la tarea.

2. Los/as docentes que se pudieron identificar como referentes de las organizaciones ya que acompañan por diversos motivos las acciones organizadas por los/as jóvenes en las escuelas.

- 3) Los/as jóvenes organizados en diversos tipos de espacios en el marco de la escuela, tomando en cuenta dirigentes, delegados representativos, participantes ocasionales y alumnos que no participan frecuentemente.

En la recolección de datos trabajamos desde una perspectiva inherentemente multi-metodológica, tal como plantea Minichiello (2009) en tanto fue necesario apelar a diversas técnicas y combinaciones analíticas. Atendiendo al hecho de que los métodos de recolección de datos cualitativos se caracterizan por ser no estructurados o semi-estructurados, para aportar en una búsqueda que ofrezca la expresión libre de ideas, actitudes y pensamientos de los sujetos (Sautu, 2003). Esto nos permitió circular por las escuelas en la búsqueda de diversos aspectos, datos, espacios y generar además instancias particulares como talleres conjuntos entre las escuelas para poder investigar determinados aspectos, fundamentalmente procesos eleccionarios y trayectorias.

Llevamos adelante procesos de observación tanto de los lugares que

hacen al contexto institucional de cada organización, como de las interacciones de los sujetos en las organizaciones. El espacio barrial, además, demandó una mirada particular ya que los contextos territoriales definían límites de alto interés para dar cuenta de rasgos de las organizaciones que no se explican solamente tras las fronteras de las escuelas. Realizamos, específicamente en este punto, además de las observaciones, un trabajo documental, recuperando sistematizaciones de procesos de intervención institucional, desarrollados en el marco de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional, por parte de sus docentes y alumnos en los últimos cinco años. Y los registros e informes orales y escritos correspondientes a los Encuentros de Centros de Estudiantes realizados entre 2007/2010 en el Comedor Universitario por la cátedra mencionada y desde la Escuela de Trabajo Social.

En un segundo momento de búsqueda de datos, desarrollamos una tarea particular con *grupos de jóvenes de acuerdo a sus posiciones en las organizaciones*, de las diversas escuelas involucradas en el estudio, buscando profundizar en las estrategias de participación política y gremial ya desarrolladas, y reconstruyendo las mismas de manera colectiva y comparando los sentidos atribuidos. Se trabajó con diversos instrumentos, en particular guías entrevistas y grabación de las mismas para su almacenamiento, desarrollando posteriormente una bajada a textos, a fichas de trabajo y construyendo tablas temáticas para viabilizar las comparaciones, entre otros recursos.

2.3. Entrada al campo, muestreo y datos³

Tal como dijimos, buscamos casos que tuvieran diversos rasgos característicos; poblaciones también diversas en las escuelas y motivaciones particulares respecto de las necesidades abordadas por las organizaciones. Sistematizamos a continuación en Tabla N° 1 la búsqueda realizada en campo.

Tabla N° 1. Técnicas utilizadas

Casos	Caso 1 RW	Caso 2 JLC	Caso 3 SA	Caso 4 ME
Lectura y análisis de antecedentes documentales institucionales	Proyecto institucional de la escuela 2014. Autodiagnósticos institucionales.	Proyecto institucional de la escuela 2014. Registro de procesos electorarios de centros de estudiantes.	Proyecto institucional de la escuela 2014.	Proyecto institucional de la escuela 2014.
Tareas preliminares de Observación	Entorno barrial de la escuela. Dos espacios de actividades colectivas con delegados; paso por cursos con motivos informativos.	Entorno barrial de la escuela. Dos espacios de actividades colectivas.	Entorno barrial de la escuela. Dos espacios de actividades colectivas. Un espacio de clases.	Entorno barrial de la escuela. Dos instancias de recreos. Una instancia de trabajo entre alumnos y docentes a cargo del consejo de convivencia. Espacio de trabajo de docentes destinado a trabajar con centro de estudiantes.
Entrevistas realizadas por la doctoranda	Cinco entrevistas individuales a estudiantes con diverso tipo de participación. Dos entrevistas colectivas a delegados estudiantiles. Dos entrevistas a una docente que acompaña acciones de los/as jóvenes y sus organizaciones desde 2007. Una entrevista a una docente con horas para acompañar la formación de centro de estudiantes en 2014. Dos entrevistas a directivos.	Seis entrevistas individuales a estudiantes con diversos tipos de participación. Una entrevista colectiva a candidatos de la elección 2014. Tres entrevistas a una docente que acompaña procesos electorarios desde 2010 y actualmente es directiva. Una entrevista a docente que acompaña el proceso electoral de 2014.	Dos entrevistas individuales a delegados. Dos entrevistas colectivas a delegados. Seis entrevistas a docentes y directivos.	Tres entrevistas a estudiantes. Dos entrevistas colectivas a delegados. Cinco entrevistas individuales a docentes y directivos. Una entrevista a docente que acompaña procesos de organización. Dos entrevistas con psicopedagoga. Registro de Taller con delegados.

Casos	Caso 1 RW	Caso 2 JLC	Caso 3 SA	Caso 4 ME
Materiales primarios de otra procedencia (Tesis de Maestría de la maestranda Rosa Gleser, sobre la temática “Tomas de escuelas” con quien se hicieron intercambios)		Dos entrevistas a egresados en 2011 y entrevistados en 2014 aportadas por Rosa Gleser.		Informe de Taller con 23 delegados desarrollado por estudiantes universitarios y con eje en la temática “participación” (2014). Dos entrevistas a estudiantes de 4º año (2014). Una a estudiante de 2º año (2014).
Taller colectivo inter-caso (junio 2014)	Registros de plan de trabajo y conclusiones de grupos y plenario. Participantes: un docente y tres estudiantes.	Registros de plan de trabajo y conclusiones de grupos y plenario. Participantes: un docente y dos estudiantes.	Registros de plan de trabajo y conclusiones de grupos y plenario. Participantes: un docente y tres estudiantes.	Registros de plan de trabajo y conclusiones de grupos y plenario. Participantes: un docente y cuatro estudiantes.
Documentación complementaria	Sistematizaciones de prácticas académicas de estudiantes en el marco de la cátedra TEEI IV-I (2008, 2009 y 2014).	Sistematización de prácticas académicas de estudiantes en el marco de la cátedra TEEI IV-I, 2013.	Sistematización de prácticas académicas de estudiantes en el marco de la cátedra TEEI IV-I, 2014.	Sistematización de prácticas académicas de estudiantes en el marco de la cátedra TEEI IV-I, 2014.
Otra documentación complementaria	Base de datos de demandas de intervención institucional que realizan escuelas públicas a la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV Institucional, de la Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, entre 2009 y 2013. Diagnósticos institucionales participativos 2007-2008 Proyecto Equidad de género en el sistema educativo. Escuela de Trabajo Social, FLACSO, 2009 (se amplían datos en Anexo 1, Mapa empírico).			

Notas

1 Organizados por la Cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención IV – Institucional en su línea de Extensión. Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

2 En el marco del Proyecto Equidad de género en el sistema educativo, premiado por FLACSO, en 2007, y desarrollado entre 2008 y 2009, del cual fui autora y directora.

3 Se anexa Mapa empírico con detalles pormenorizados en Anexo 1.

Segunda parte
Hallazgos y preguntas renovadas

Capítulo 3. Organizaciones juveniles: participación y acción colectiva

Introducción

La participación político-gremial de los/as jóvenes estudiantes secundarios cordobeses se expresa, según los casos estudiados, mediada por diversos tipos de espacios organizativos que los/as reúnen, agremian y vinculan en redes y ámbitos de la cultura, el deporte y la política pública. Estos espacios organizativos se convierten en una vía de acción y desarrollo de estrategias de expresión y acciones concretas que exponen, además, diferentes formas de comprender y llevar adelante la participación juvenil en el espacio escolar por la heterogeneidad de actores que se involucran en estos procesos.

Hemos podido observar, en las escuelas que formaron parte del estudio, distintos espacios de participación juvenil con rasgos propios atendiendo a dimensiones específicas, las cuales tomaremos como parámetros de análisis en cada uno de los casos y en su comparación. El estudio de las organizaciones de los/as estudiantes secundarios es realizada en su contexto, es decir, en el marco de cada una de las escuelas públicas que forman parte de la presente investigación. Hemos llevado a cabo una lectura y análisis de las instituciones y de las organizaciones juveniles, sus rasgos característicos y también sus diferencias. Apelamos a variables específicas, con la finalidad de avanzar en orden a la construcción de una tipología de las organizaciones político-gremiales. Las variables son:

- Escuela - Contexto.
- Sujetos que tienden a organizarse y sus trayectorias.
- Normativas valoradas por los/as jóvenes a la hora de organizarse.
- Paridad participativa y debates de género.

- Necesidades relevadas por los/as jóvenes a la hora de organizarse.
- Autonomía y consensos.
- Debates en torno al poder en la organización.

Estos aspectos permiten un análisis de las experiencias organizativas y de las relaciones que se generan respecto de la construcción de ciudadanía en este particular momento de la vida, el tránsito por la escuela secundaria.

Los procesos que se plantean en la relación escuela-contexto son un primer aspecto a analizar y en tal sentido observamos impactos significativos en las diversas organizaciones de jóvenes que se hacen presentes en las cuatro escuelas estudiadas (centros de estudiantes, consejos de convivencia, organizaciones cooperativas, agrupaciones con intereses diversos, entre otras). Contextos institucionales, barriales, históricos, sociales e infraestructurales inciden de diversas maneras y requieren ser analizados en cada caso.

Las necesidades relevadas por los/as jóvenes a la hora de encontrarse con sus pares en una organización concreta aportan en relación al tipo de organización que se construye y las formas que se le otorgan. De acuerdo a diagnósticos que los estudiantes esbozan, se dibujan espacios, modalidades, canales de expresión y tipos de acción estudiantil. La diversidad opera como un punto de partida y de llegada a la hora de aludir a las formas de organizarse, aun en el espacio de la escuela y teniendo en cuenta los marcos que dicha institución impone. Podemos señalar, entonces, matices y diversidades en relación a la juventud o juventudes que se ven involucradas en los procesos de participación y en las organizaciones, sus procesos de autonomía a partir de los debates y consensos que expresan los sujetos. Este es otro elemento clave del análisis, tener en cuenta quiénes son los/as sujetos y cuáles sus prácticas de participación. Además de sus trayectorias personales y familiares. En tal sentido, nos abocaremos en detalle a las trayectorias y condición ciudadana de los/as jóvenes en el Capítulo 5.

Ya transitando los espacios organizativos en particular, operan diferencias y divergencias en los cuatro casos estudiados que se vinculan a las variables mencionadas: las formas organizativas; los tipos de normativas conocidas, asumidas y valoradas por los/as jóvenes; sus propias pautas culturales; las lecturas respecto de los debates de género y la noción de “paridad participativa”, acuñada por Fraser y Honneth (2006, 2009) y reseñada anteriormente. Así como también la búsqueda de au-

tonomía y consensos, y los debates en torno al poder en la organización.

En cuanto a la participación y el género, es importante destacar además las relaciones que se plantean entre la paridad en la acción que plasman las organizaciones y la distribución del poder en su estructura. Estos aspectos los detallamos tanto en el presente capítulo como en el relativo a las estrategias (Capítulo 4).

3.1. Juventudes andando en la escuela

Como señalan los autores analizados, no existe una juventud, sino varias juventudes (Bourdieu, 1990; Castillo y Hermo, 1994; Chávez, 2000; Duschatzky, 1999 y 2002; Konterlink, 2000; Reguillo Cruz, 2000; Margulis y Urrest, 1996 y Núñez, 2003, entre otros). La diversidad en sí opera como rasgo que deriva en prácticas político-gremiales también diversas. Por ello, no es posible analizar la participación de los/as jóvenes de un modo lineal y único. Sino que tendrá que considerarse en un plano de diversidad, de movimientos y procesos, atendiendo a las características de los sujetos, los grupos y las organizaciones en el medio escolar.

Reconocemos que estamos transitando un camino complejo al ocuparnos de la participación juvenil, sus relaciones con la historia y las posibilidades que se instalan y plantean en la vida cotidiana de los/as jóvenes que intentan dar cauce a sus primeras experiencias de participación política en un espacio altamente normado como la escuela. Las inquietudes que se nos fueron planteando a la hora de construir referentes teóricos y de emprender las búsquedas empíricas nos acercaron a experiencias y autores que han tematizado el asunto y que claramente provienen de distintos campos. Esto es fundamental para la investigación realizada. Sin embargo, la amplia búsqueda empírica llevada a cabo nos permite construir en este capítulo una tipología de las organizaciones que expresan sus propios motivos y propuestas de participación político-gremiales y que además diseñan estrategias.

Exponemos, a continuación, una descripción de los rasgos sobresalientes de cada una de las escuelas, rasgos que consideramos claves para poder comprender posteriormente las organizaciones juveniles y los procesos de participación según la perspectiva de los/as sujetos jóvenes estudiantes involucrados. Tal como ya hemos mencionado, abordaremos cuatro casos de escuelas públicas, ubicadas en diferentes puntos

de la ciudad, que reciben una población juvenil perteneciente a diversos sectores sociales. Esto marca un punto de partida en cuanto a los contextos que operan en cada caso y aportan elementos para reconstruir las relaciones en torno a las necesidades relevadas por los/as jóvenes a la hora de organizarse y gestar consensos y disensos. Y si bien todas las escuelas se rigen por la misma normativa nacional y provincial, las trayectorias que cada una ha desarrollado en orden a las organizaciones juveniles, atienden a razones históricas que se expresan en sus procesos particulares de institucionalización.

3.2. Escuelas: contexto de las organizaciones estudiantiles

3.2.1. Caso 1 Rodolfo Walsh

El IPEM N° 20 Rodolfo Walsh, en adelante Caso 1 RW, es una escuela de nivel secundario, con especialización en Humanidades y Ciencias Sociales y orientación en Comunicación. Se encuentra ubicado en calle Barragán N° 450 de Barrio Marqués de Sobremonte, de la ciudad de Córdoba y concurren a esta escuela 392 estudiantes provenientes de este barrio y de los barrios aledaños (Barrio Las Magnolias, Barrio Marqués Anexo, Barrio La France) entre los que podemos advertir una permanente movilidad que se expresa en el itinerar de los/as jóvenes por las diversas escuelas de la zona. Observamos un entorno barrial caracterizado por la heterogeneidad social, con un amplio sector de pobreza muy cercano a la escuela.

La estructura organizativa de la escuela está conformada por el equipo directivo (directora y vicedirectora) y la planta funcional (84 docentes, una secretaria, una pro-secretaria, una coordinadora de curso, seis preceptores, un ayudante técnico en Informática, un ayudante administrativo, un administrador de redes que concurre dos veces por semana, dos personas a cargo de la limpieza y una camarera para el comedor Paicor –Programa de Asistencia Integral de Córdoba–¹).

En la vida cotidiana de la institución pudimos observar, además de la implementación del Paicor, la existencia de una variedad de programas en marcha, derivados de la ejecución de políticas socioeducativas nacionales, a saber: Programa Nacional de Extensión Educativa (CAJ – Centro de Actividades Juveniles)², Programa Nacional Conectar Igualdad³, y Campaña Nacional “Ponele título a tu secundario”⁴.

La escuela cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) del año 2014 que se ve reformulado por los aportes de la Inspección del año 2009 y por los nuevos desafíos que recupera la institución para generar nuevos proyectos relacionados a la cultura (concretamente cine debate) y las apuestas organizativas de los estudiantes que se plantean revitalizar sus representaciones y organizaciones. Respecto de la temática que investigamos nos interesa destacar de este documento algunas cuestiones. Por un lado, la referencia a valores y funciones de la escuela:

Es función esencial y específica de la escuela, procurar una propuesta curricular que en el marco de la legislación vigente, genere en los alumnos la necesidad de una búsqueda de aprendizaje permanente, promueva actitudes críticas y de real compromiso con la sociedad, y que sea capaz íntegramente de resolver a los desafíos que le depara el mañana.

Con el compromiso de brindar una formación integral a los alumnos, que les posibilite definir su proyecto de vida, basado en valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respetando la diversidad, la justicia, la responsabilidad y el bien común, promovemos la participación en todas aquellas agrupaciones que lo posibilitan, generamos espacios de debate, discusión, integración comunal efectiva y promovemos la apertura a las visitas de actores sociales de los distintos campos del mundo social (PEI, 2014: 3).

Y, por otro lado, dos objetivos particulares que destacan los enlaces barriales y el impulso a los procesos de participación:

Objetivo específico número 6: Promover la interacción con la comunidad barrial, acercándonos a las problemáticas en pos de búsqueda de alternativas de posibles soluciones.

Objetivo específico número 7: Impulsar espacios de participación democrática para incentivar la formación de agrupaciones estudiantiles, que movilicen a los alumnos a intervenir activamente en la toma de decisiones y en las prácticas solidarias necesarias en la comunidad (PEI, 2014: 4).

Un rasgo importante que observamos en la lectura del Proyecto Educativo Institucional (PEI) es la capacidad de la escuela para la asimilación de nuevos sujetos al grupo y para adaptarse a la circulación permanente de nuevos alumnos/as. Pudimos confirmar también este

dato en la búsqueda empírica llevada a cabo, concretamente, en las entrevistas realizadas a la directora, a la docente a cargo de actividades específicas de participación y al colectivo de delegados estudiantiles de turnos mañana y tarde.



Escuela Rodolfo Walsh y Cuartel de Bomberos. Captura Google Maps.

3.2.2. Caso 2 Jerónimo Luis de Cabrera

La escuela Jerónimo Luis de Cabrera, en adelante Caso 2 JLC, se encuentra ubicada en calle Santa Rosa 650 del centro de la ciudad, la escuela se crea el 24 de septiembre de 1907 y se convierte de ese modo en la primera escuela secundaria modelo con orientación originaria en tenedores de libros contables y peritos mercantiles.

En 1909 se le impuso el nombre del fundador de la ciudad de Córdoba haciéndose visible el proyecto educativo que se asimilaba como clave para la ciudad. En 1911 la inclusión de las mujeres a la educación en la escuela plantea un claro elemento de contenido progresista en relación a lo que se observaba en la época. A la fecha se desarrolla un plan de estudios en el que se imparten los siguientes ciclos: básico y orientado con tres modalidades (en Economía y Administración, en Comunicación y en Ciencias Naturales). Simultáneamente, implementa programas derivados de políticas socioeducativas nacionales y provinciales: Plan de Mejora Institucional, Programa Nacional Conectar Igualdad, Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ – Centro de Activi-

dades Juveniles, en vigencia desde el año 2006 y Paicor, y proyectos institucionales específicos: Proyecto de Retención, Centro de Estudiantes, en funcionamiento ininterrumpido desde el año 2010 con elecciones anuales, Control del Personal y supervisión general, Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Educación Sexual Integral (ESI) y de Género.

A nivel de su estructura organizativa, la escuela cuenta con: una directora, dos vicedirectoras, una importante cantidad de docentes –que asciende a 193–, nueve preceptores en turno mañana y ocho en turno tarde, dos coordinadoras de curso, dos personas en gabinete psicopedagógico, personas en gabinete de computación y una persona del Programa Conectar Igualdad. Y se forman en esta escuela 1.027 estudiantes, en turno mañana y tarde.

El PEI fue consensuado y expresado en un documento formal en el año 2014. En su lectura pudimos reconocer que este proceso se llevó a cabo a partir de una Comisión inter-claustro, específicamente abocada a ello, que se constituyó en ese mismo año a iniciativa de la directora:

En 2014, se vuelve a generar una nueva Comisión que trabaja reconsiderando muchos aspectos tenidos en cuenta en otras instancias. Se envía el documento elaborado a Inspección y el 4 de Noviembre de aprueba por Resolución Ministerial 974 (PEI, 2014: 41).

Dicho documento señala, expresamente, los valores que sustentan las diversas iniciativas que implementa la escuela, rescatamos lo siguiente:

La formación en valores en una institución educativa integra varios aspectos. No se circunscribe –como se ha dicho– a la retórica desde la perspectiva del adulto, sino que integra propósitos y acciones para difundir información crítica, de interacción con procesos sociales concretos vinculados con la problemática particular de la niñez y juventud y el involucramiento de directivos, maestros y alumnos en la resolución de conflictos, que faciliten la asunción de actitudes de convivencia positiva, en todo momento y espacio de la vida escolar (PEI, 2014: 27).

Entre las iniciativas institucionales observamos una variedad de proyectos en los que estos valores se traducen en acciones concretas que, ancladas en ejes socioeducativos, están orientadas a propiciar la inclu-

sión, la convivencia y el cuidado de la salud. Nos interesa destacar, entonces, del documento del PEI las referencias a dichos proyectos específicos:

- Proyecto de Alumnos con Sobre-edad “Permanecer y Pertenecer”, en vigencia desde el año 2008, con la finalidad de retención de los estudiantes.

- Proyecto de Convivencia, en funcionamiento desde el año 2009, cuyo anclaje es el Gabinete Psicopedagógico y que se propone: “Generar espacios de reflexión en los que todos los sectores que integran la comunidad educativa participen y sean escuchados, en un clima de confianza y respeto mutuo” (PEI, 2014: 43).

- Proyecto de Educación Integral ESI “El camino del respeto acerca de la sexualidad... La prevención es el éxito”. El proyecto, iniciado en 2012, tiene dos objetivos principales, que son fomentar prácticas responsables desde el cuidado y el respeto por el cuerpo y la integridad personal, generando espacios de reflexión para metas futuras; e identificar a la sexualidad como una construcción histórica y social, cuya implementación en la institución es responsabilidad de todos los actores partícipes, ya que la ley así lo establece (PEI, 2014: 42).

- Proyecto de prevención del consumo de sustancias tóxicas “Sueños perdidos, prevención a bordo”:

Este proyecto, así como el de Educación Sexual Integral, se genera a partir de los cambios que desarrollan en los 6° años en las diversas especialidades. Desde el Área de Ciencias Naturales se construye la propuesta de generar un espacio para realizar talleres informativos abordando diversas temáticas. Para ello, se forma un equipo de trabajo llamado “Alumnos promotores y preventores de salud”.

... tienen por objetivo generar un equipo de trabajo con alumnos de ambos turnos, para promover conductas saludables desde una visión integral del individuo, fomentando las prácticas colectivas. Los valores que establecen para estos proyectos generados desde Metodología de la Investigación son tres principales: el primero, el diálogo entre los pares, colegas y docente – alumno; el segundo, la solidaridad entre los compañeros y el tercero, el respeto y la responsabilidad que comienzan cuando el alumno asume su rol de promotor y preventor (PEI, 2014: 43).

Por último, nos interesa puntualizar las interpretaciones institucionales que sobre la toma de la escuela, llevada a cabo en el año 2010 por parte de los/as alumnos/as, se pueden leer en dicho documento:

En 2010, se produce un hecho complejo, polémico y discutido en la comunidad educativa y en la sociedad en su conjunto: la toma de la escuela por parte de los alumnos. Fueron varios días, desde el 29 de setiembre hasta el 11 de octubre, en que los estudiantes toman la escuela, por tanto las actividades educativas quedan suspendidas. Los reclamos se basaron en dos pilares: por un lado, mejoras edilicias; por otro, críticas al anteproyecto de la Ley N° 8113 que el Ejecutivo Provincial presentó ante la Legislatura. Se cuestionaba la educación religiosa opcional en las escuelas, la escasa consulta a alumnos y profesores para debatir la ley, la vinculación de la educación con empresas privadas y la conformación no obligatoria de los centros de estudiantes. La situación que se inició en el Jerónimo Luis de Cabrera y la Escuela Alejandro Carbó, entre las responsables más directas, se trasladó luego a más de veinte escuelas en toda la ciudad, llevando a las autoridades provinciales al ámbito de la negociación con alumnos y profesores. Muchos fueron los logros obtenidos de tales circunstancias sobre cuestiones varias veces solicitadas y otrora postergadas, que van desde arreglos edilicios hasta la cobertura de cargos directivos (PEI, 2014: 5).

Asimismo, se alude a una segunda toma llevada a cabo en el año 2013:

Desde el jueves 13 de noviembre hasta el martes 18 del mismo mes, un grupo de alumnos encabezados por el Centro de Estudiantes toman nuevamente la escuela para pedir mejoras edilicias. Durante cinco días cesan las actividades, que solo quedan restringidas a negociaciones entre directivos, profesores, superioridad y alumnos. El 18 de noviembre el Ministerio de infraestructura envía un Plan de trabajo que es analizado por directivos y tres profesores arquitectos. El Plan es presentado a los alumnos, quienes deciden aceptarlo y así levantar la toma. Se crea, por tales circunstancias, una Comisión de Seguimiento de Obras formada por profesores y alumnos que deberá funcionar en 2014 y 2015 (PEI, 2014: 43).



Escuela Jerónimo Luis de Cabrera. Captura Google Mapas.

3.2.3. Caso 3 Santiago Ayala

El IPEM N° 15 Santiago Ayala, es un instituto provincial de educación media con orientación en Ciencias Naturales y en Ambiente y Salud. Se encuentra ubicada en calle Obispo Castellano 1785, esquina Rosales s/n, barrio San Vicente de la ciudad de Córdoba. Se le atribuye el carácter de urbano marginal tanto en los discursos de sus docentes, como en algunos de sus documentos.

La cantidad de alumnos/as que asiste a la escuela es de 467, de los cuales 238 son varones y 229 mujeres, pertenecientes a la zona y el entorno de barrio San Vicente, en particular al sector de mayor pobreza. Se diferencia el cursado en horarios definidos, asisten por la mañana de 1° a 6° año y por la tarde, de 1° a 4° año.

La escuela conforma su estructura organizativa con un equipo directivo integrado por la directora y el vicedirector, asistidos por un secretario y un ayudante administrativo en comisión de servicio. Se completa la planta funcional con una coordinadora de cursos, un ayudante técnico, seis preceptores, un personal no docente, tres personas a cargo de limpieza, una persona ocupada del Paicor, una docente con tareas pasivas, dos personas con cambio de ámbito laboral y 70 docentes. Se cuenta además con ocho tutores, quienes son docentes, a los cuales se les adjudica la tarea de realizar apoyo por temáticas a los estudiantes, con horas cátedras particulares.

Su Proyecto Educativo Institucional data del año 2014, y allí podemos ver reflejadas cuestiones relativas a la historia de la institución, y la importancia que se le atribuye al hecho de conformarse como “escuela nueva”. Su origen estuvo ligado a su surgimiento como anexo de otra institución de la zona, el IPEM N° 184 Mariano Fragueiro, en el año 1996, que es una clave y un elemento que contextualiza; lo cual se vincula a que el nuevo edificio surge en el marco del Proyecto “Cien escuelas nuevas” de la Provincia de Córdoba. En los relatos sobre su institucionalización se apunta:

En sus años de existencia, la escuela fue tomando un perfil poco común, debido a diferentes inconvenientes que marcaron a la comunidad educativa en su totalidad. Desde el hecho de compartir edificio y turno con una escuela primaria, la cual genera un clima institucional especial, donde es difícil desarrollar sentido de pertenencia, tanto en alumnos como en docentes, hasta el hecho de haber sufrido serios problemas relacionados con la gestión de la Institución, pasando diferentes directivos hasta que asumió una Vicedirectora por concurso, donde se hizo cargo por designación de Inspección de la Dirección de la escuela (PEI, 2014: 2).

Un rasgo relevante de la población que se expresa en el PEI es la prevalencia de jóvenes pertenecientes a una población de pobreza estructural, a la que se alude como proveniente de un “marco socio-económico adverso”. La problemática social se expresa en los jóvenes que asisten y en las expectativas que se plantean respecto de la escuela como único canal posible de aporte a necesidades de alimentación, sanitarias, educativas, de ascenso social y de socialización en general. Esto plantea una demanda permanente a la institución de respuestas diversas.

Respecto de la temática que investigamos nos interesa destacar, del documento mencionado, algunas cuestiones: en primer lugar, el énfasis que plantea respecto de las necesidades sociales de la comunidad, cuestión que se refleja en sus fundamentos, pero además en la lectura que de problemáticas particulares se hace como parte de las instituciones.

Al respecto, se señala: “repitencia, abandono, ausentismo; escaso interés y participación de los padres; imagen de la escuela como zona desfavorables; entre otras”. Asimismo, en los objetivos del proyecto se puede observar también esta referencia al contexto y las necesidades, por ejemplo:

- En el primer objetivo institucional: “Priorizar acciones para el mejoramiento de la calidad e igualdad de los aprendizajes”.

- En el cuarto objetivo institucional: “Reforzar acciones que fortalezcan el trayecto pedagógico en cuanto a retención escolar, inclusión, equidad, igualdad y permanencia”.

- En el décimo objetivo institucional: “Disminuir índices de repitencias, reprobación de materias y ausentismo” (PEI, 2014: 4).

Asimismo nos parece significativo rescatar dos objetivos particulares que destacan: los *enlaces barriales* y *el impulso a los procesos de participación*. Al respecto:

- En el objetivo número trece: “Intensificar las relaciones de la escuela con la comunidad...”.

- En el objetivo diecisiete: “Fortalecer el desarrollo de los vínculos sociales orientados a una visión democrática y participativa de los miembros de la comunidad educativa” (PEI, 2014: 5).

En segundo lugar, destacamos que en el PEI se incluye una dimensión sociocomunitaria con objetivos específicos para el abordaje de problemáticas ambientales y relacionadas con la salud, esta cuestión es un atravesamiento permanente en el proyecto.

Las acciones que la escuela se planteó llevar adelante en 2014 se plasmaron en los siguientes proyectos:

- Plan de Mejora Institucional.
- Estrategias de enseñanza para abordar la inclusión.
- Consejo de convivencia.
- Centro de estudiantes y Viajes educativos.

Estos proyectos se plantean y enuncian en las entrevistas realizadas como espacios articulados al proyecto institucional, sin embargo no se documentan de manera específica.

No existe en funcionamiento el centro de estudiantes pero podemos mencionar que durante 2014 sí existe un cuerpo de delegados y la aspiración a realizar la elección del centro de estudiantes antes de fin de año.

Como antecedente, además, podemos mencionar que la escuela participa entre 2009 y 2010 de los Encuentros de Centros de Estudiantes secundarios realizados por la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional, de la Licenciatura en Trabajo Social, ya mencionados, propiciando el surgimiento de la organización en la institución.



Escuela Santiago Ayala. Registro fotográfico del trabajo de investigación.

3.2.4. Caso 4 Manuel Estrada

El IPEM N° 167 Manuel Estrada, en adelante Caso 4 ME, se encuentra ubicado al sur de la ciudad de Córdoba, sobre la Avenida O'Higgins 2632, en Barrio Villa Revol. Fue creado a instancia de los vecinos de la zona en el año 1968, que si bien solicitaban una escuela comercial, se instala como escuela técnica rural, iniciando su tarea en el edificio de la institución primaria que se encontraba en Camino San Carlos Km 8 y ½. Sin embargo la población escolar decrece y en 1989 se la traslada, también a instancia de pedidos de los vecinos, a donde hoy se encuentra, un lugar más cercano a los sectores más poblados de la zona sur y de acceso más fácil en esos tiempos. Desde 1998 se le otorga una nueva estructura edilicia trasladando la escuela a un ámbito de mayor concentración urbana en el que convive con el desarrollo comercial y de servicios, encontrándose muy cercana al cordón fabril-industrial de la zona sur de Córdoba. El Ciclo de Especialización que desde 1997 era de Economía y Gestión de las Organizaciones con especialización en Gestión Contable, a partir de 2008 incorpora una orientación en Ciencias Naturales con especialización en Salud y Ambiente.

Los alumnos que asisten provienen de 25 barrios de la zona sur, según consta en el PEI, por ejemplo –citamos solo algunos a modo de referencia–: Oña, Jardín, Jardín del Pilar, San Carlos, Ampliación San Carlos, Cerveceros, Ampliación Cerveceros, José Ignacio Díaz primera, segunda y tercera sección, Villa Revol, Coronel Olmedo y Bower, entre los más importantes por la cantidad de alumnos/as. En total, en el año 2014, re-

gistra una matrícula de 750 estudiantes (410 mujeres y 340 varones) divididos en dos turnos (mañana y tarde); todos entre 11 y 18 años.

En cuanto a su estructura organizativa, la escuela cuenta con un director y un vicedirector, un secretario docente y dos pro-secretarías docentes, dos ayudantes técnicos, ocho preceptores, un bibliotecario, una administrativa y dos agentes de servicios generales. Cuenta con una planta de 117 docentes en horas cátedra y 17 cargos docentes y una psicopedagoga. Además existe una cooperadora escolar que genera y administra recursos económicos y lleva adelante el kiosco y la fotocopidora escolar.

La escuela implementa programas como Paicor, PROMEDU (Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa) con el Proyecto Buscando la Inclusión, y Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ – Centro de Actividades Juveniles, desde el año 2007.

En su estructura edilicia nos interesa destacar que, además de las aulas, nos encontramos con una biblioteca equipada con más de 5.000 libros, dos laboratorios de recursos multimediales con, aproximadamente, 100 películas y videos educativos, dos laboratorios de ciencias (uno en cada piso de la escuela) y un playón deportivo en un terreno contiguo. Además dispone del servicio de internet y banda ancha.

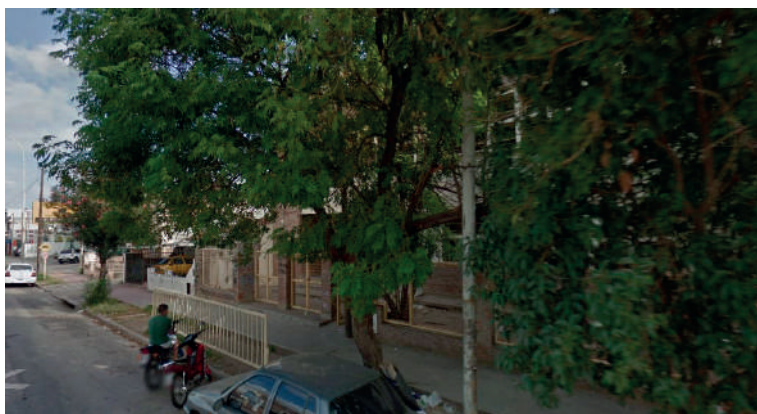
El PEI vigente es del año 2009, con algunos agregados observados en el año 2014 como, por ejemplo, el proyecto de formación de un centro de estudiantes. La lectura y el análisis de este documento nos permitió tomar nota sobre dos aspectos relevantes para nuestro estudio. Por un lado, la importancia asignada a la actuación en aspectos sociales ligados a la convivencia escolar, por ejemplo, y el énfasis puesto en la formación ciudadana; cuestión que surge en cinco de los seis objetivos generales, destacamos algunos de ellos:

Primer objetivo: “Propiciar una formación integral de los alumnos tendientes a lograr la adquisición de competencias como ciudadanos que los habilite para continuar estudios superiores y/o para la incorporación al mundo del trabajo”.

Quinto objetivo: “Promover la convivencia democrática entre docentes y alumnos a través de la participación responsable y del ejercicio efectivo de deberes y derechos” (PEI, 2009: 3).

Y, por otro lado, la importancia que se plantea respecto de las relaciones con la comunidad barrial y que se expresa en el sexto objetivo del PEI: “Fomentar la apertura hacia la comunidad para coordinar acciones que propicien situaciones de aprendizajes” (PEI, 2009: 3). Es llamativo que en el perfil del egresado el énfasis está ubicado en los aspectos de la vida laboral casi de manera exclusiva, en 10 de sus 11 puntos, siendo el último vinculado a la protección del ambiente y los recursos naturales.

Es importante mencionar que entre los proyectos específicos se señalan: el CAJ (Centro de Actividades Juveniles), Tecnologías de Información y Comunicación y el Proyecto Centro de Estudiantes (incluido en 2014 y en proceso de formación).



Escuela Manuel Estrada. Captura Google Maps.

3.3. Verse en el otro/a a la hora de organizarse: sincronías y diacronías

La categoría “participación” demanda una contextualización en tanto práctica política, sobre todo si pretendemos analizar su aporte a la construcción de ciudadanía desde la mirada del sujeto que tiende a organizarse. Nos interesa de manera particular la participación político-gremial en la escuela, donde inciden los tiempos históricos, pero además los espacios que ofrecen el contexto social e institucional y las diversas miradas que emergen entre los actores que circulan (tanto en la organización como en la institución escuela). Al respecto, Hart (1993) señala:

la participación es la capacidad para expresar decisiones que son reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive [...] la confianza y la capacidad para participar sólo se puede adquirir gradualmente por medio de la práctica, no pueden enseñarse como una abstracción (1993: 6).

Conceptos cercanos a este fueron el primer contenido señalado por los/as entrevistados a la hora de dar cuenta de sus ideas respecto de la participación en la escuela y de sus estrategias de acción político-gremial.

Tal como decíamos en la introducción, las expresiones organizativas que se presentan en las escuelas plantean múltiples formatos, atendiendo a motivos y fundamentos también diversos. Podemos señalar organizaciones formalizadas como centros de estudiantes en el marco de las normativas vigentes, con diversas condiciones de continuidad - discontinuidad en el tiempo. Encontramos además organizaciones juveniles conformadas para dar respuesta a necesidades particulares (tanto juveniles como de la institución) y que desarrollan acciones concretas. Asimismo encontramos organizaciones presentes en escuelas que atienden diversas necesidades juveniles enmarcadas en lo político-gremial de manera puntual o esporádica. Y por último identificamos gérmenes pre-organizativos, agrupaciones informales con objetivos culturales, deportivos, entre otros, que operan de manera discontinua en el espacio institucional escolar.

Nos interesa además recuperar los planteos de Reguillo Cruz (2000) que se relacionan con la búsqueda que realizamos, particularmente los debates acerca de la juventud, las culturas y los imaginarios, sobre todo en Latinoamérica. Nos convoca a una mirada que se vuelve nueva, en tanto nos acerca a los lenguajes y lugares por los que los/as jóvenes circulan.

Para intentar comprender los sentidos que animan a los colectivos juveniles y a los jóvenes en general, hay que desplazar la mirada de lo normativo, institucionalizado y del “deber ser”, hacia el terreno de lo incorporado y lo actuado: buscando que el eje de “lectura” sea el propio joven que, a partir de las múltiples mediaciones que lo configuran como actor social, “haga hablar” a la institucionalidad (Reguillo Cruz, 2000: 69).

Si bien estamos abordando la participación de jóvenes que circulan

en un espacio altamente normado como la escuela, la autora alude a los desencuentros y las diversas formas de nombrar la categoría de juventud y nos aporta a precisar elementos muy concretos, como sus referencias en torno a las identidades juveniles. Puntualiza, por ejemplo: “La identidad está en otra parte”, “los constitutivos identitarios de los jóvenes ya no pasan por la fábrica, la escuela o el partido” (Reguillo Cruz, 2000: 58). Las opciones identitarias a las que se refiere la autora se definen en torno a banderas, objetos, cuestiones estéticas y esto nos convoca a búsquedas más profundas para identificar este tipo de elementos. Asimismo señala agrupaciones que se plantean entre los jóvenes, que discutiremos más adelante, con algunas disidencias, así como sus modos de agregación⁵.

Los espacios en los cuales los/as jóvenes se encuentran y accionan gremialmente varían en un arco que no necesariamente prioriza la típica organización que buscábamos al inicio de la investigación, es decir los centros de estudiantes secundarios. Este formato organizativo suele ser la herramienta legitimada a la que se remite cuando se alude a organización gremial en la escuela; sin embargo, no es la única visible y viable en el espacio escolar. Tampoco la que se releva más frecuentemente como necesaria y/o estratégica de parte de los estudiantes secundarios de las escuelas públicas.

Lo normado en los últimos años, si consideramos la Resolución 124/2010 de Córdoba y la Ley Nacional N° 26877 de Representación Estudiantil, sobre el funcionamiento de los centros de estudiantes, no necesariamente se constituye en el referente en los cuatro casos estudiados, a la hora de gestar organizaciones juveniles. Los/as jóvenes se involucran de manera variada, en pequeños grupos, espacios informales, cuerpos de delegados, agrupaciones políticas en algunos casos, grupos culturales, centros de convivencia y otras instancias, y allí la diversidad es un rasgo central que abre el juego a múltiples formas de organizarse. Según pudimos ver en los cuatro casos estudiados, los espacios organizativos de los/as estudiantes secundarios se configuran ligados a aspectos específicos, donde las historias institucionales hacen de trasfondo y horizonte frecuente en torno al cual se inscriben los formatos de las organizaciones juveniles. Escuelas que sistemáticamente han adoptado el formato de centros de estudiantes, como podemos ver en el Caso 2 JLC, desde 2010; o lo adoptan de manera discontinua como en el Caso 1 RW, que alterna entre centros de estudiantes y organizaciones culturales desde los últimos cinco años; o el Caso 4 ME que no desarrollaba cen-

tros de estudiantes hace veinte años y recientemente propició elecciones, y como el Caso 3 SA que también plantea discontinuidad.

La escuela y las organizaciones que se construyen y accionan en el espacio escolar requieren una lectura que involucre textos y contextos y, en este último, la importancia de una lectura social, política e histórica se convierte en fundamental a la hora de estudiar las organizaciones, sus prácticas y representaciones. Asimismo, vemos importante el estudio de las relaciones sociales en el interior de la organización estudiantil y las redes que se conforman hacia el interior y exterior de la escuela. Es decir, una relación clave es la que se construye entre las instituciones escolares y las organizaciones estudiantiles. Develar el abordaje que se realiza de las necesidades que se vinculan a las prácticas político-gremiales de los/as jóvenes estudiantes secundarios, así como las relaciones y representaciones construidas en los procesos de participación será una clave para comprender los casos estudiados en la presente investigación.

3.3.1. El caso del IPEM N° 20 Rodolfo Walsh: prioridad en la cultura

La lectura de las organizaciones estudiantiles en esta escuela, de los espacios de participación y de la construcción de estrategias que vinculan a la ciudadanía, demanda una necesaria mirada en diversas direcciones para poder dar cuenta de los hallazgos y descubrimientos en la presente investigación. Mirada que, en una primera instancia, nos conduce al análisis del entorno social y barrial. La ubicación de la escuela, hacia el norte de la ciudad, nos plantea un primer elemento a considerar, destacándose en relación a lo espacial la lejanía con el centro de la ciudad y con ello una mirada hacia el propio entorno que surge en cada una de las entrevistas individuales y grupales realizadas, tanto en jóvenes como en adultos.

El espacio físico y social de la escuela se gesta en un entorno que la ubica frente a una plaza, y junto a la central de bomberos de la zona, con modesta infraestructura y con una compleja red social que la vincula con instituciones y referentes sociales del entorno barrial. En cuanto a los espacios físicos, la escuela dispone de un área administrativa, sala de profesores, archivo de Secretaría, depósito del Centro de Actividades Juveniles, kiosco (esto es una misma estructura subdividida), baños de mujeres y de varones, salón de usos múltiples (utilizado de manera compartida por el comedor y equipo de gimnasia), sala de informática com-

partida con radio escolar, biblioteca, laboratorio de ciencias y un patio abierto donde confluyen las aulas.

La mirada hacia el contexto y entorno barrial, se expresa de diversas maneras por parte de los/as jóvenes enfatizando rasgos de su comunidad como propios y traspasando el espacio físico de la escuela en tanto se apropian de un “entorno amigable” que les permite circular y asumir como parte de la institución tanto la plaza del barrio como el entorno barrial extendido. La vecindad con los bomberos de la zona involucra a estos como parte de los equipos que acompañan ciertos procesos educativos, apareciendo en ocasiones incluidos en propuestas y acciones con los/as jóvenes estudiantes secundarios, por momentos casi como actores institucionales, al menos, en lo que refiere a la mirada de los/as jóvenes.

La participación, mediada por expresiones culturales y deportivas, es comprendida por los/as jóvenes como la instancia de acción posible y frecuente. Ello instala rasgos propios en las organizaciones juveniles de la escuela, que ofrecen una articulación entre las necesidades relevadas como propias y las formas de expresión que van construyendo, culturales básicamente. Así, se gesta una sinergia social que organiza y ofrece posibilidades de acción directa al colectivo de jóvenes organizados. Organizarse en la escuela Rodolfo Walsh plantea una búsqueda de identidad que convoca en la medida que se relevan y abordan necesidades colectivas construyendo un nosotros que produce acción concreta. Por momentos podríamos acercar la organización al concepto de “colectivo” de Reguillo Cruz, aunque no de manera excluyente. La organización que se construye, si bien demanda organicidad de los propios jóvenes, también plantea una fuerte apertura a la diversidad de elementos convocantes y un reconocimiento de que “no todos somos iguales y no todos buscamos lo mismo”. Expresiones que surgen de las entrevistas realizadas a los delegados de curso de ambos turnos (mañana y tarde) y de lo señalado por los/as participantes en el taller colectivo inter-caso realizado en el mes de junio de 2014⁶. En este marco de diversidad operan grupos de arte, teatro, equipos deportivos, y también agrupaciones que impulsan las elecciones del centro de estudiantes en algunos años en particular, siendo el año 2014 uno de ellos.

Las necesidades que emergen en este caso podríamos ubicarlas en líneas generales como “necesidades necesarias propiamente dichas”, como plantearía Heller (1978) y básicamente, no materiales⁷. Las búsquedas de los/as jóvenes están ligadas a tres tipos de necesidades, en primer lugar

aquellas necesidades recreativas juveniles, que se plantean como prioridad y que revisten una búsqueda de encuentro con pares. La matiné, el encuentro y los deportes, son los motivos iniciales para pensarse en espacios de participación en la escuela y su entorno, mediando luego otras necesidades que surgen construidas por el colectivo. En este punto aquello que se construye como necesidad colectiva expresa el segundo tipo de necesidades relevadas, e invariablemente, remiten a cuestiones vinculadas a la estética y la cultura. La posibilidad de expresión en el arte, la música o el teatro es el motivo que agrupa e identifica cuando los/as jóvenes se reúnen en el espacio escolar. La estética también los lleva a identificar necesidades propias de la escuela y su edificio, que serían las terceras necesidades identificadas, aquellas que buscando encontrar un espacio físico que les resulte agradable son visualizadas; por ejemplo, mantener la escuela pintada, proveer de cortinas a las aulas o mantener la limpieza. Esto es una constante en las necesidades expresadas, fundamentalmente, por los delegados de los años superiores, 5º y 6º, del turno mañana, en la entrevista colectiva que se realiza con este grupo específicamente. Asimismo, esta cuestión surge de manera contundente en la instancia del taller colectivo inter-caso en el que los representantes de la escuela Rodolfo Walsh manifiestan su interés en la generación de espacios en los cuales la cultura sea la clave. Al respecto, señalan la importancia que reviste para los estudiantes el Centro de Actividades Juveniles (CAJ), en funcionamiento desde el año 2011, y las actividades que allí se desarrollan, por ejemplo: talleres de muralismo y pintura, deporte y recreación, comunicación y tecnologías, fotografía, participación juvenil, educación sexual y prevención de uso indebido de drogas.

En lo que refiere a los motivos y disparadores de la participación juvenil en la escuela, pudimos identificar que “el deseo de hacerlo” es central y esto se refleja tanto en lo que los/as jóvenes expresan (particularmente, las jóvenes), como en los procedimientos que conducen al hecho organizativo en sí. La reconstrucción realizada colectivamente junto a los delegados de los cursos en la escuela (en particular, con los delegados de 2º a 6º año), permite un análisis que aporta novedades. Participar por propia voluntad es una expresión reiterada, donde claramente se observa que no existe una asignación preliminar de aquellos estudiantes que serán parte de los espacios.

Queremos que se sumen, la cosa es que participen, compartir ideas

para mí es... buscar la manera de que los chicos de la escuela emm... tengan interés en participar e involucrarse, o sea buscar una manera de que nuestros compañeros tengan ganas de involucrarse porque si no siempre se plantean actividades pero muy poca gente que... que presta atención, que lo quiere hacer, es como que hace falta incentivo y que se sientan animados para hacer eso... Como que hay que buscar algo específico que le pueda gustar a todos los grupos porque hay chicos muy distintos acá... pero buscamos entre todos... (Sol, 17 años, estudiante de 6º año).

El deseo de participar es el elemento que opera como disparador preliminar de las diversas acciones y se expresa además como “compartir ideas y espacios o involucrarse”. Cuestión que podemos vincular a una temática transversal a la hora de aludir a la participación juvenil, expresada en las instancias con jóvenes y con los adultos cercanos a sus prácticas, como lo es la alusión a los derechos. Cuando nos referimos a adultos cercanos destacamos los aportes de la entrevista en profundidad realizada con la docente que acompaña en la escuela las prácticas de participación desde 2008 hasta la fecha; las entrevistas realizadas a la referente designada para acompañar los procesos de conformación del centro de estudiantes que actualmente no se encuentra funcionando hasta la próxima elección y las realizadas con la directora de la escuela. El reconocimiento de derechos juveniles, en particular el derecho a la expresión y a la acción colectiva, aparecen reiteradamente en las palabras que circulan en la escuela: discursos diversos, palabras, murales, relaciones con la figura de Rodolfo Walsh, entre otras. Aspecto que se constituye en habilitante de prácticas y acciones concretas, más frecuentemente que las normativas vigentes.

Está complicada. Que participen, entonces es más laburo, es más complejo. Pero ese es uno de los pedidos. Y sigue habiendo, sin embargo el discurso... fuertemente, me parece anclado en los profes, que los alumnos son apáticos y que no tienen ganas de hacer nada. A mí me parece que, por una parte, viene como una... bueno, es difícil desprenderse de toda una teoría y una vivencia... Bueno hace... nosotros 30 años que estamos en la docencia pero pasamos por esas escuelas, en donde solamente éramos ahí actores pasivos... Bueno, todo esto también ha construido una imagen de quién es el alumno, y demás. Pero yo digo, los ponés a laburar en algo y se enganchan, y se enganchan. Y una de las cosas que me parece muy favorable en cuanto que me enteré de la nueva ley, el año pasado cuando tuvimos un encuentro

con los chicos... que salió la nueva ley... uno les cuenta ¡y arrancan!
(Silvia, docente, 2014).

En torno a la dimensión organizativa podemos señalar un elemento que se vincula a lo planteado y que es el circuito y la operatoria que se sigue a la hora de la elección de representantes en una escuela de dimensiones pequeñas, con menos de 500 alumnos, que ha sincronizado procedimientos acordes para la participación. En el caso de la elección de los delegados, y para acceder a la condición de candidatos, se plantea en este colectivo la necesidad de una expresión del deseo de participación en el espacio público del aula. Ámbito en el cual se produce el reconocimiento del “candidato a delegado”. Este hecho surge como aspecto clave del relato que realizan los delegados de 2º a 6º año en las dos entrevistas colectivas realizadas; en la entrevista en profundidad a la docente que acompaña procesos de participación en la escuela desde los encuentros de centros de estudiantes que se inician en 2007 y es valorado también en el taller colectivo inter-caso. Este procedimiento es explicado y presentado como logro institucional tanto por los estudiantes secundarios en las entrevistas colectivas realizadas con los delegados de turno mañana y tarde, como por la docente que acompaña procesos desde 2008 y también por la referente del centro de estudiantes. El deseo de los candidatos de serlo y la expresión en lo público operan como marco al proceso organizativo que será la instancia de legitimación de los referentes. Esto, expuesto en términos de la elección, redundaría en una consecuencia particular en la que aquellos que votan a los delegados (es decir todo el curso que corresponde), incluyen en su voto el análisis de las motivaciones de los candidatos: “Los que votan, votan a los que desean ser delegados”; “En el análisis del voto, aparece el deseo de ser delegados, se incluyen los intereses, el gusto... el estar involucrado (Entrevista delegados de 5º y 6º año, turno mañana, 2014).

Surgen además, en relación a los motivos de la participación, necesidades vinculadas a problemas particulares, algunos de ellos problemas sociales que han sido identificados por los/as jóvenes y sus docentes y/o con actores que se vinculan en el marco de prácticas académicas de estudiantes universitarios (fundamentalmente), actores barriales en el marco de espacios de articulación o en los encuentros de centros de estudiantes. Todos espacios que reflejan trayectorias realizadas por las organizaciones y procesos en los que han participado los/as jóvenes de la escuela en los últimos 10 años.

Al respecto, destacamos dos cuestiones específicas que surgen reiteradamente en las entrevistas realizadas con los delegados de 6º año, en las demandas que plantean las estudiantes a los docentes que acompañan las tareas de participación y en el taller colectivo inter-caso realizado junto a las demás escuelas. Se trata de la necesidad de abordar la problemática de la violencia vivida entre las mujeres jóvenes en sus relaciones de pareja, en general nominada como “violencia en el noviazgo”, por una lado, y las preocupaciones por conocer acerca de temáticas particulares vinculadas con las relaciones sociales y con la salud sexual de los/as jóvenes. Estas dos temáticas son parte de las demandas que surgen de la docente designada para aportar a la investigación por la escuela cuando se realiza el compromiso de devolución de los resultados de la presente investigación.

Respecto de la primera cuestión, vemos en la problemática de la violencia en el noviazgo no solo un motivo a la hora de buscar encontrarse con otros y otras, sino además un problema que se plantea como disparador de estrategias de acción concretas por parte de los/as jóvenes (profundizaremos esto más adelante en el siguiente capítulo referido a las Estrategias). Pensar estrategias para mejorar las condiciones de compañeras y amigas es una cuestión reiterada en las entrevistas colectivas realizadas. La violencia hacia las jóvenes en las relaciones de pareja es una referencia constante a la hora de identificar preocupaciones de las delegadas de curso en esta escuela. Asimismo, se plantea como una de las necesidades a abordar, pero donde se requiere ayuda de los adultos. El debate sobre el tema, planteado de manera colectiva entre los delegados, surge a partir de preocupaciones manifestadas entre las jóvenes relacionadas con amigas cercanas de la escuela y mediadas por interrogantes respecto de qué hacer desde la posición de amigas o desde la posición de delegadas en la escuela.

Yo por ejemplo, estoy muy preocupada por una amiga, que está en una relación muy obsesiva, ella está totalmente ciega, no se le puede decir nada. Yo le revisé el celular, algo que está mal, y vi mensajes en que él la trataba mal... y yo pensaba antes que ella era la obsesiva, pero ahora me parece que él de una forma muy sutil la somete... Es triste eso, porque ella es tan capaz, pero se siente muy chiquita (Comentario en el marco de entrevista colectiva con delegados de 2º a 6º, 2014). Claro por ejemplo lo que decían de la violencia en el noviazgo es algo que se ve mucho, pero que a veces es difícil de percibir, porque uno

mismo pueda percibir que en su noviazgo hay violencia, entonces esas cosas estarían buenas! (Comentario en el marco de entrevista colectiva con delegados de 2º a 6º, 2014).

El problema se plantea habiéndose objetivado desde experiencias cercanas, con referencias frecuentes de situaciones ocurridas en el ámbito barrial o escolar. La problemática de la violencia, abordada además en la escuela, instala una búsqueda de propuestas de acción directa entre los pares y relaciona el problema con posibles estrategias y acciones directas desde la organización estudiantil. También se expresa reiteradamente entre los delegados la necesidad de apoyo y ayuda de adultos ante problemas como la violencia y se lo expresa ubicándose en una posición en la cual señalan la necesidad de aprendizajes que tienen que transitar, desde la posición de jóvenes delegados, y que no son factibles de hacer en soledad. En la misma dirección, el embarazo adolescente aparece como una problemática constante a la que aluden fundamentalmente las delegadas de 5º y 6º año; emerge como una necesidad que ven generalizarse y respecto de la cual surgen interrogantes vinculados a cómo se relaciona el embarazo adolescente con las búsquedas de las compañeras que, aun conociendo acerca de anticonceptivos, buscan un embarazo que las aleja en general de la escuela.

Estas cuestiones relacionan las prácticas de las organizaciones a debates de género que se reflejan en indicadores propios de la trama organizativa, no solo en términos de problemas sociales que se identifican en ese espacio, sino además en relación a los aspectos referidos al funcionamiento de la organización, los consensos respecto de los temas a abordar y los liderazgos. Y en este sentido, un elemento de análisis que tomamos en cuenta, es aquel que plantea Fraser (2005), aludiendo a la noción paridad participativa:

A mi entender, el sentido más general del concepto de justicia es la paridad participativa. De acuerdo con esta interpretación democrático-radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere disposiciones sociales que permitan que todos participemos como iguales en la vida social. Acabar con la injusticia implica el desmantelamiento de los obstáculos institucionalizados que impidan que algunos participen en pie de igualdad con el resto, como miembros plenos, en la interacción social (2005: 72).

Observamos que esta noción permite analizar la paridad (en este caso, en la organización estudiantil) cuando señala a la justicia y a las pautas planteadas, en particular la consideración de las precondiciones objetivas y subjetivas a la hora de su análisis. Las organizaciones podrían validar su paridad, entre otros aspectos, recuperando las preocupaciones de sus sujetos (as) instalando objetivos respecto de ellos y pautas culturales que favorezcan o no condiciones de paridad de género. La presencia mayoritaria de las jóvenes entre las/los delegadas/os y los liderazgos a la hora de construir estrategias son aspectos claves para el análisis. Sin embargo, en este caso hay que mencionar un dato ineludible y es la notable mayoría de mujeres en la población escolar (60/40).

Otro elemento central en el análisis de este caso es cómo se desarrolla en el colectivo estudiantil la búsqueda de autonomía de parte de los/as jóvenes respecto de los adultos en la trama organizativa (teniendo en cuenta los diversos adultos que circulan en la escuela). Este aspecto, que demanda una mirada particular al espacio organizativo centrado, en este caso, en los aspectos culturales, nos permite preguntarnos además respecto de las relaciones entre la juventud y la política. Cuestión estudiada en Latinoamérica por múltiples autores en diversos contextos histórico-sociales, referida a la participación política de los jóvenes (Braslavsky, 1986), o el abordaje de la dimensión política en el espacio escolar (Núñez, 2010) y la repolitización de los espacios (Reguillo Cruz, 2000).

En este caso, el tratamiento del tema nos demanda una mirada que ofrece matices a la hora de considerar las expectativas que plantean los/as jóvenes respecto de su autonomía y de las condiciones objetivas con que cuentan a los fines de lograrla o materializarla en el espacio escolar. Por momentos, el debate se hace presente de manera ambigua y contradictoria, donde no se comparte como colectivo sino que surge en forma fragmentada en algunos jóvenes esta necesidad de “poder decir, poder hacer, sin que estén allí los adultos atrás”. En otras ocasiones se plantea una expresión clara de necesidad y deseo de los/as estudiantes secundarios respecto de sus condiciones y sus límites, expresando la aspiración de autonomía en la organización; sin embargo, es tal vez uno de los temas que queda abierto y planteado en diversas direcciones: como deseo, como expectativa “de”, como necesidad, como dificultad, etc.

Identificamos distintas referencias que podemos analizar respecto de las relaciones jóvenes-adultos y que aportan a la lectura de la autonomía de la organización. Una primera cuestión, donde los/as estudian-

tes secundarios consideran que su vínculo con los adultos es requerido *en función de las actividades* que desarrollan y también de acuerdo a ello es el “tipo de adulto” que necesitan para determinadas actividades. Los/as jóvenes aluden a la necesidad de autonomía respecto de padres y docentes, en ciertas circunstancias, pero no de manera absoluta. Las permanentes referencias al tema involucran a los distintos adultos: a los padres, a los bomberos cuando se trata de instancias como la matiné, a los estudiantes universitarios (más cercanos generacionalmente) o a docentes particulares, cuando se trata de aprender formas organizativas. Se establecen diferencias entre aquellas actividades que implican recreación y deportes o acciones colaterales para sostener estas actividades de su interés como, por ejemplo, el caso de búsqueda de fondos para una actividad deportiva. Y aquellas actividades que aportan a necesidades vinculadas, específicamente, al conocimiento o aprendizajes específicos, por ejemplo, sobre métodos anticonceptivos o trabajo en equipo y desarrollo de acciones culturales o de articulación barrial. Señalan, además, actividades que se relacionan con aquellas necesidades “propias de la escuela” que aparecen como cuestiones a abordar (por ejemplo: infraestructura, arreglo de baños, pintura de la escuela) pero que no constituyen una motivación para encarar acciones por propia iniciativa.

Un rasgo relevante en este caso es el concepto que expresan los/as jóvenes respecto de la organización y el trabajo en equipo, concretamente, manifiestan que “a trabajar en equipo se aprende”. Ello se explica por los contactos que los/as jóvenes han tenido con estudiantes universitarios en diversas ocasiones y que se han constituido en experiencias enriquecedoras de encuentro, en claros mojones que han dejado huellas sobre este aprendizaje. Las trayectorias que plantean las organizaciones de jóvenes en esta escuela ponen en evidencia los impactos de estas experiencias que operan como referentes y aportan en la dimensión organizativa posibilitando señalamientos respecto de determinados “haceres”: los/as jóvenes hacen inventario del contacto con jóvenes universitarios (de diversas carreras pero, fundamentalmente, con futuros trabajadores sociales y psicólogos) como espacios en los que “se aprende mucho y, especialmente, se aprende a trabajar en equipo”.

Al referirse a sus organizaciones los/as jóvenes no necesariamente aluden a la conformación de centros de estudiantes. La organización emerge en torno a intereses y acciones que se proponen realizar pero no necesariamente ancladas en la normativa que involucra el proceso elec-

cionario de un centro de estudiantes. Esta cuestión genera desconcierto entre los adultos quienes plantean cierta insistencia en mantener la organización en el marco de la nueva normativa vigente.

Como hemos venido señalando, este caso plantea rasgos que ubican a los jóvenes fuertemente en el acercamiento y la producción de cultura, en este sentido autores como Kropff (2004) aportan respecto de este tipo de énfasis en las organizaciones juveniles, señalando –en particular Kropff– situaciones de aquellas organizaciones que, abocándose a una disciplina artística, procesan a partir de un contexto particular aspectos de su propia realidad, sobre los que luego exponen sus pareceres. Asimismo, vemos que operan de manera discontinua otros intereses vinculados a problemas sociales particulares instalados en la zona y el entorno barrial de la escuela.

3.3.2. El caso del IPEM N° 138 Jerónimo Luis de Cabrera: prioridad en el conflicto y la representación

La escuela Jerónimo Luis de Cabrera, IPEM N° 138, se encuentra ubicada en el centro de la ciudad y ese elemento ha impactado de diversas maneras tanto en su población como en las acciones y convocatorias a la acción y la participación en sí. El encuentro con sectores que se agrupan y se manifiestan en relación a diversas luchas y derechos ha sido parte del diálogo al que los/as jóvenes se remiten a la hora de ejemplificar su acción en el espacio público, a la que intentan vincular a conflictos sociales que se expresan en el entorno de la escuela. El contexto histórico, como aspecto citado reiteradamente entre los diversos actores de la escuela, opera como elemento significativo a la hora de aludir a las motivaciones por las cuales reunirse.

La conformación de una organización gremial específica remite en este caso a un formato organizativo y normativo, el de centro de estudiantes. Organización que se renueva de manera formal, año a año desde 2010, y que involucra a los/as estudiantes y a la institución en el marco que plantea la Resolución 124/10 de las elecciones estudiantiles. Un rasgo inicial y clave para el análisis de este caso, es la identificación de la organización que se gesta y opera en la escuela como centro de estudiantes, que plantea historias y antecedentes ubicándose en una práctica política que se ve fortalecida por la participación de los/as jóvenes en la toma de la escuela del año 2010. Dicho año, el centro de estudiantes

de esta escuela participó y lideró –junto a otras organizaciones estudiantiles– procesos que se articularon al colectivo estudiantil de las escuelas públicas “tomadas por estudiantes” en el marco de un conflicto que cobró dimensiones provinciales y ofreció además espejo a la realidad bonaerense. Al respecto puede consultarse Beltrán y Falconi (2011) y Verón y Rotondi (2011).

Si bien existen antecedentes diversos de organización estudiantil en esta escuela, las referencias que se instalan con mayor insistencia en las entrevistas, tanto a estudiantes como a docentes, a la hora de aludir a los aspectos político-gremiales desde los estudiantes, es la experiencia de la toma de escuelas del año 2010 y, con ello, las permanentes referencias respecto del dirigente secundario que encabezó en ese momento las acciones gremiales, Carlitos. Plantearemos algunos elementos claves a la hora de los análisis vinculados a la idea de participación planteada por los/as jóvenes, que señalan un particular énfasis en lo político y en el abordaje del conflicto que asume la organización como bandera en 2010 y que continúa siendo el elemento de convocatoria del centro de estudiantes hoy.

La organización estudiantil en esta escuela surge, en las diversas entrevistas, como una herramienta para resolver necesidades y problemas comunes de los/as jóvenes organizados. La organización implica “verse en el otro”, “ser parte con el otro” y sobre ese concepto se señala la acción estudiantil como una clave de la perspectiva política que asume el colectivo de la escuela. Diversos testimonios, fundamentalmente de dirigentes estudiantiles, señalan la importancia de vincularse con sus iguales, sus pares, otros jóvenes.

En torno a la idea de participación que se plantea entre los/as jóvenes de esta escuela recuperamos tres aspectos. El primero de ellos, que se expresa reiteradamente, es la alusión a la participación estudiantil como participación política y en torno al conflicto vigente: la toma de la escuela en su momento. Los déficits estructurales operan como demanda al Estado y como emergente del conflicto. El segundo aspecto que destacamos, es la necesidad expresada por las/os jóvenes de contar con una herramienta que les posibilite actuar y, en tal sentido, el centro de estudiantes se constituye en dicha herramienta, les permite la resolución de algunos conflictos estudiantiles y vincularse a otros pares. Las articulaciones en frentes, coordinadoras y espacios colectivos es un punto que los/as jóvenes ofrecen como muestra de que su acción es cla-

ramente política y la política surge también como una necesidad de este colectivo.

Estoy en el centro de estudiantes del colegio y al mismo tiempo soy responsable del frente, ser responsable del movimiento es algo bastante importante, además de militar en nuestro colegio, también tenemos que hacerlo en otros colegios o ayudar (José, 18 años, estudiante de 6º año).

La tercera cuestión que emerge en este caso son las relaciones que los/as jóvenes establecen respecto de su participación política en el centro de estudiantes y sus propias historias de militancia; las experiencias de sus padres a la hora de recuperar antecedentes de participación y la importancia que se le atribuye a la articulación con otros actores sociales y políticos más allá de lo estudiantil (partidos, referentes políticos, gremios). En particular en este caso, surgen diversas críticas que cuestionan las construcciones de organizaciones y/o aparatos vinculados a los espacios de poder político, “organizaciones armadas por el gobierno provincial peronista”. Específicamente surgen críticas relacionadas con los aportes económicos que reciben estas organizaciones y la escasa militancia que deriva de ello. Y por otra parte, aparece como limitante de la acción colectiva la aplicación de la normativa respecto de la conformación de la comisión estudiantil y la cantidad de miembros que supone. Más allá de este tipo de críticas se plantea colectivamente entre los referentes estudiantiles (delegados, representantes del centro, candidatos) un hecho altamente significativo y es la importancia que se le atribuye al proceso eleccionario del centro como proceso en el que se aprende. Al interrogar respecto de qué se aprende, surgen dos cuestiones significativas: “se aprende a actuar políticamente en función de lo de todos” y “se aprende a participar”.

y el tema eleccionario que entraban a votar fue toda una cuestión de aprender qué se hace o cómo se hace (Noe, 17 años, estudiante de 5º año).

Es impresionante porque por más que los/as chicos/as no sepan lo que es quieren participar, por ahí te preguntaban y te preguntaban porque no entendían, pero se notaban las ganas que tenían de participar y qué sé yo a mí me emociona saber que alguien le interesa cuando estamos intentando hacer algo (Jonathan, 18 años, estudiante de 6º año).

En relación a esto podemos señalar que tanto en las expresiones como en las prácticas concretas de participación, observamos vinculaciones con las circunstancias del contexto institucional que se juega en el cotidiano de los/as jóvenes habitando el escenario escolar. Y al respecto un elemento que juega en este contexto es la posición y el posicionamiento ejercido por las autoridades de la escuela. Surge de la interlocución con autoridades y referentes de la institución la importancia atribuida a los procesos organizativos y la continuidad de los referentes que operan a los fines de las elecciones estudiantiles año a año y se manifiesta en las entrevistas con los/as jóvenes la importancia de estas experiencias y prácticas gremiales. En tal sentido, y en orden a la continuidad, podemos señalar cuatro aspectos relevantes de la organización: el apoyo institucional en los procesos eleccionarios de acuerdo a la Resolución 124/10 de manera sistemática y anual; la promoción del armado de listas teniendo en cuenta la incorporación de jóvenes de diversos años y turnos; el reconocimiento de la práctica de participación como práctica política y la importancia que se le atribuye a diversas experiencias de participación en las cuales se acompaña a los/as jóvenes (por ejemplo, encuentros de centros de estudiantes).

En cuanto al abordaje del conflicto suscitado por las tomas de las escuelas, recuperaremos en estos párrafos dos temas vinculados a su manifestación. Por un lado, es significativo cómo ese proceso del 2010 deja huellas que son las que impulsan posteriormente la consecución de las elecciones anuales del centro de estudiantes, relacionando las elecciones a momentos de aprendizaje. Y por otra parte, un aspecto que valorizan del proceso de las tomas pero surge como transversal a los diversos momentos de acción estudiantil es el debate sobre las prácticas y la ética. El proceso de las tomas consolida de algún modo al centro de estudiantes como organización formal y también a los dirigentes de esa época quienes juegan un papel clave en el fortalecimiento de la organización y en la lectura de los procesos políticos de los/as estudiantes. Pero además la organización sostiene, de alguna manera, la crítica que realizan hoy los delegados y dirigentes que se vincula fuertemente a una demanda ética en varias direcciones, que van desde la lectura que realizan sobre las acciones de sus propios dirigentes y la necesidad de “ser coherentes con sus prácticas”, hasta las críticas a diversos actores sociales, políticos, institucionales y los motivos de sus acciones.

Un aspecto relevante a la hora del análisis de la organización en este

IPEM, en el marco de la Resolución Ministerial 124/10, es aquel que vincula la participación y el espacio estudiantil con la tutela de los adultos. Al respecto podemos identificar dos aspectos en diálogo con la presencia de los adultos en las organizaciones que surgen de las relaciones entre una organización juvenil instalada en una institución como la escuela, no solamente dirigida por adultos sino abocada a la transferencia generacional y reproducción social. Por un lado, los debates sobre la representación estudiantil operan como la valla a las acciones de incidencia del mundo adulto en la escuela y, por otro lado, vemos que la presencia de los adultos en la organización es analizada como un modo de tutela que es rechazado por los/as jóvenes pero que, por momentos, es entendido como respaldo, particularmente cuando aluden a las experiencias de las tomas de escuelas o la presentación de demandas al Ministerio de Educación, entre otras prácticas.

Sí por ahí, sí está bueno porque se nota que tiene interés, después hay un punto qué sé yo que se toman esa cosa de la autoridad y quieren limitar algunas cosas, pero bueno es como toda directora... A nosotros/as una de las cuestiones de que por ahí nos molesta un poco de la 124 es que tiene que haber un adulto, bah yo pienso por ahí más allá que en este colegio se respeta mucho las decisiones nuestras, por ahí los centros de estudiantes tendrían que estar representados y armados por los estudiantes digamos y no por un profesor o por un adulto (Entrevista colectiva a candidatos elección centro de estudiantes, 2014).

Se identifica al centro de estudiantes como “órgano de representación”; esto le atribuye a la participación el valor de operar para ser representado o representar. Y en este marco se revaloriza la figura del delegado estudiantil como un referente que representa desde la base social estudiantil y que posibilita la gestión de representaciones más amplias desde una lista o la dirigencia del centro de estudiantes. Otro elemento articulado a la representación estudiantil es aquel que enfatiza en la práctica de agremiación en la escuela, la idea de grupo político que hace política y actividad social pero “desde las propias banderas”. No se desconoce otro tipo de representación política (en relación a partidos o redes estudiantiles) pero sí se deja constancia que la representación estudiantil del centro tiene banderas propias. Los representantes estudiantiles adquieren conocimientos y experiencias en relación con otros

actores institucionales de los cuales dependen; en definitiva, a partir de las acciones concretas tendientes a la resolución de situaciones que afectan los derechos estudiantiles. Y, en tal caso, considerar el valor que se le atribuye o no a las prácticas gremiales en la escuela es otro de los puntos a considerar. Y decimos esto porque son prácticas gremiales que, en ocasiones, son analizadas como “prácticas banales” por los adultos o, en contraposición, son inventariadas como experiencias que aportan a la condición ciudadana. Esto sobre todo en la mirada que los adultos realizan en y desde una institución que opera fuertemente en la transferencia de conocimiento y la enseñanza, liderando desde los adultos aquello que transcurre en el espacio social de la escuela. Por último, vemos dos elementos que operan en el respaldo de la representación estudiantil cuando los dirigentes estudiantiles señalan, por un lado, la necesidad de identificar aliados en las luchas estudiantiles y, por otro lado, la negación de la figura de “mediador” a la hora de debatir los problemas estudiantiles en los espacios con los adultos, por ejemplo, en el Ministerio de Educación y/o ámbito escolar.

Relacionado con el debate y el valor que se le atribuye a la representación desde la mirada estudiantil, debemos señalar la importancia atribuida a la idea del estudiante como “potencial participante”. Esto podemos observarlo en las diversas entrevistas realizadas y con una frecuencia significativa. La importancia atribuida opera en contraposición a la banalización de las prácticas políticas de los/as jóvenes que se observa en algunos de los discursos de los adultos respecto de la participación juvenil en otros espacios (redes, espacios de articulación barrial, inter-escuelas, etc.). En este caso particular, las experiencias de agremiación buscan alcanzar acuerdos que mejoren condiciones y/o beneficios colectivos a lo largo del tiempo, en el marco de negociaciones que involucran operar en torno a las relaciones de poder en las instituciones, donde los derechos son el marco y el objetivo de la negociación de los agremiados. Y donde es posible llegar a acuerdos sin consenso total, pero encuadrados en una normativa particular, la de la escuela.

Lo planteado hasta aquí implica que en el caso de los/as estudiantes secundarios del JLC, cuando buscan resolver derechos gremiales, propios de su posición de estudiante, aparece la agremiación estudiantil como una herramienta para la búsqueda de esos derechos. Las experiencias de agremiación se enuncian como un entrenamiento particular en torno a los derechos políticos y al ejercicio de la política, tanto desde la

visión de los/as estudiantes como de algunos directivos y docentes de esta escuela. El proceso institucional que explica los derechos ciudadanos está constituido por las relaciones entre las esferas públicas, la vida asociativa de la comunidad y los patrones de cultura política.

Otro elemento clave en la organización es el atravesamiento de género. Reconstruimos en particular en este caso la secuencia de elecciones estudiantiles desde 2010 a la fecha y observamos que en los primeros años se produjo una alternancia de género en la presidencia del centro de estudiantes. En el año 2010, el presidente fue un varón, mientras que en 2011, lo fue una mujer; sin embargo, en los años 2012, 2013 y 2014 encontramos presidencias masculinas. Actualmente tomamos en cuenta los procesos de conformación de las listas que se candidatean para la elección de 2014. Siendo en este caso el rasgo llamativo que inventariamos. Si bien en la lista (que luego se presenta como ganadora del centro de estudiantes) hay una conformación femenina en un 90%, donde cada una de las secretarías están ocupadas por mujeres, incluyendo además la vicepresidencia, el cargo para la presidencia del centro es ocupado por un estudiante varón. Al respecto y ante la evidencia empírica y sus nuevos interrogantes se plantean dos cuestiones claves para considerar en las elecciones: la trayectoria del candidato, hoy presidente del centro de estudiantes, y las experiencias en diversas instancias de participación. Y por otra parte, los intereses de las jóvenes en secretarías en particular, por ejemplo la de acción social o la de cultura. Se destaca además que los mecanismos instalados en esta escuela ofrecen instancias de delegación y representación diversas; así como además sistemas de toma de decisión precisos y asamblearios. En torno a la representación es de destacar la importancia que se le atribuye al hecho de ser “representantes elegidos porque expresan lo que los estudiantes necesitan, quieren” y además se alude al “derecho a ser representativo” construyendo la propia representación a través de leer las necesidades de la escuela e ir armando la posibilidad de representar.

En este “derecho a ser representativo” se ubican como dirigentes que van construyendo su propia condición de tales desarrollando propuestas específicas, derivadas de un diagnóstico acerca de qué se necesita y, en tal situación, el rol de los delegados/as se ofrece como clave. El relevamiento de información, centrado en la figura de los delegados/as, se juega en los espacios públicos-asamblearios donde los/as jóvenes ubican la decisión desde la cual desarrollarán sus estrategias de acción. Es

decir, que las relaciones entre representación, decisión y estrategia surgen como la base de la política estudiantil. Se le atribuye al presidente, en este caso, y es señalada como tal fundamentalmente por el candidato y posterior presidente del centro de estudiantes⁸. Un punto que además debemos señalar es que las jóvenes aluden a la importancia que el presidente lleve adelante la tarea ligada a la burocracia, las notas y gestiones, instalando las particulares acciones burocráticas en el compañero varón, pero también instalan en él los momentos de transición del centro ya que entre el fin del mandato y la elección siguiente, cada año, el único cargo que permanece accionando es el del presidente. Del mismo modo, encomiendan al presidente la participación en redes estudiantiles.

3.3.3. El caso del IPEM N° 15 Santiago Ayala: prioridad en la contención para el acceso a la educación

Contextualizar las organizaciones de esta escuela plantea, inicialmente, una paradoja entre su nominación en memoria del “Chúcaro”, lo que nos remite a la alegría que se expresa en nuestras danzas folclóricas y sus historias de drama y tragedia de los últimos cinco años. Tal vez, en una primera aproximación, esta última sea la referencia que opera como contexto de las posibilidades organizativas de los/as jóvenes. Y decimos esto porque los impactos que plantean las particulares historias de tres jóvenes (una de ellas, fallecida por muerte súbita hace cinco años en una clase de educación física y la muerte en este año –en 2014– de dos jóvenes en un accidente de tránsito) dan marco a ciertos liderazgos docentes y pautas organizativas relevadas en este estudio.

El dolor, como sentimiento que expresan los diversos actores institucionales en la escuela, plantea una presencia constante que opera en el relato de la vida escolar y en las referencias que se expresan para fundamentar el cuidado de los/as jóvenes por parte de los adultos. Esto surge reiteradamente en las entrevistas realizadas con la directora de la escuela; con la docente coordinadora a cargo del seguimiento de las instancias de participación de los/as estudiantes; con las docentes a cargo de los talleres de radio y en las entrevistas colectivas con alumnos/as de 6° año, fundamentalmente, quienes recuperan como referencia permanente entre los/as jóvenes que se reúnen el dolor por el fallecimiento de su compañera de curso y la referencia a las historias vividas, buscando explicaciones.

Atendiendo a los límites físicos de la escuela, un aspecto que cobra especial relevancia es la zanja cloacal que se encuentra en el frente de la misma, dando marco al ingreso. Esta cuestión, no solo surge como relevada y mencionada reiteradamente por los diversos actores institucionales en todas y cada una de las entrevistas realizadas a docentes, directivo y estudiantes, sino que además se presenta como elemento clave en la propia presentación de la escuela que los/as jóvenes realizan en el marco del taller colectivo inter-caso. En torno a esta dificultad los/as jóvenes señalan su necesidad de organizarse. El contexto físico-social, entonces, es un primer elemento que opera a la hora de las referencias respecto de la escuela y que se relaciona con la construcción del edificio que se lleva a cabo en medio de una barranca del barrio. En sus orígenes, esta escuela surge como anexo de otra del barrio y empieza a funcionar en el edificio de una escuela primaria, con el ciclo básico. Este dato, que podría pasar desapercibido, es altamente relevante en cuanto opera como un elemento de incidencia en la dinámica escolar, en particular.

Cuando posteriormente el edificio de la escuela se construye en el área, se lo hace en medio del patio de la otra escuela y sobre una barranca de barrio San Vicente. El espacio de la barranca era usado como espacio de juego por los/as niños/as y jóvenes del área quienes viven la cuestión como una especie de despojo. Esto plantea hoy diversas situaciones de ingreso de los niños/as y jóvenes del barrio a la escuela en momentos donde no se dictan clases, con la consecuente irrupción, ruptura y alteración de los límites y alambrados de la escuela. De las observaciones realizadas en el entorno de la escuela podemos destacar la presencia permanente de los/as jóvenes y niños/as del barrio en el entorno de la escuela en diversos horarios y el ingreso que los niños realizan en horario de la tarde levantando los alambrados y dejándolos abiertos.

La escuela está ubicada lindando con una zona urbano-marginal y este contexto físico de pobreza estructural plantea también particulares rasgos respecto de la población que asiste a la misma. Los barrios aledaños, Müller, Maldonado, Renacimiento, El Tinglado, Ampliación Ferrerera, Villa Inesita y Villa Las Vías, son sectores de extrema pobreza y con diversas problemáticas sociales que se expresan a diario en la escuela. Las autoridades relevan un alto grado de padres y madres privados de libertad y/o con problemáticas sociales diversas y a las cuales se busca dar ciertas respuestas desde la institución. Junto a estas búsquedas se observa una permanente alusión a las necesidades de “asistencia” de la

población, por parte de los docentes y directivos y también de algunos jóvenes. Pareciera que hay una demanda de asistencia y de contención a la cual la escuela no renuncia y esto define, además, relaciones con el contexto barrial y las condiciones de vida de las familias de la zona. Familias abocadas al “cirujeo”, procesamiento de la basura, changas diversas, y al recorrido por circuitos de asistencia social en sus diferentes niveles. Este rasgo surge también en los encuentros con los/as jóvenes, que aluden a la necesidad de asistencia de manera explícita (asistencia con transporte para poder participar, alimentos, docentes que los/as acompañen) en cualquier instancia.

De lo reseñado hasta aquí se desprenden modelos de relación de los adultos con los/as jóvenes que habría que correlacionarlos con las posibilidades de autonomía de estos últimos en ese contexto escolar. Contener, pareciera que significa “sobreproteger” y, en ese sentido, la banalización de las prácticas de los jóvenes que buscan organizarse es un punto a analizar. Concretamente, se observa y se expresa cierta infantilización respecto de los/as estudiantes, a los cuales alude la docente que acompaña los procesos de participación como “los chiquitos”, “mis pollitos”. Estas referencias fueron registradas en reiteradas ocasiones informales y aun en el espacio colectivo llevado a cabo con los/as docentes que acompañaron al taller inter-caso realizado con las cuatro escuelas. Esta cuestión es interpelada por una docente de la escuela Walsh, interrogando acerca de por qué se nomina así a los estudiantes de secundaria. La cuestión que aquí se presenta es la relación que se establece entre la misión de la escuela que se expresa —en ocasiones planteando una autocrítica de parte de los docentes— en la idea de contención alternando hacia la de sobreprotección de los/as jóvenes; y esto en nombre de la misión de la escuela. Es llamativo el énfasis que se otorga a esta dimensión y el enunciado que se hace de sobreprotección, casi como mandato social de esta escuela en particular atendiendo al hecho de nombrarse a sí misma (la escuela) uno de los pocos espacios de la política estatal que respalda el acceso a derechos: “Somos los últimos que quedamos”, “Más allá de la escuela no queda Estado que sostenga” (expresiones de directiva de la escuela).

Sin embargo, y junto a esta mirada de la escuela como clara frontera, coexisten discursos invalidantes o imposibilitantes de la misma como institución que pueda operar respecto de la problemática social. Esto de parte de los adultos fundamentalmente. La lectura que realizan de problemas diversos plantea su propia imposibilidad de abordarlos,

se trata de dificultades que relevan como complejas y que aluden a situaciones de droga, violencia y armas en la escuela, entre otros. Estas cuestiones emergen de todas las entrevistas realizadas con adultos en la escuela, directivos y docentes a cargo de tareas particulares como coordinación de cursos o a cargo de áreas específicas. Asimismo, también surgen en las entrevistas con los/as jóvenes. En este contexto, aún los vínculos que la escuela establece con actores extraescolares diversos (barriales, universitarios, etc.) se llevan adelante con el horizonte de buscar respuestas a los problemas concretos instalados en la institución. En tal sentido, las organizaciones juveniles surgen como una herramienta que viabilizaría algún tipo de respuesta a los problemas cotidianos; aunque también se establece como una pre-condición para la actuación efectiva la necesidad de que la organización funcione de manera autogestionaria.

En la contracara de este contexto, y como marco de los procesos que viven los/as jóvenes a la hora de emprender acciones organizadas, aparece su propia perspectiva de escuela. Aluden a su paso por la institución como la única oportunidad de hacer algo a futuro y, en tal sentido, organizarse es una de las oportunidades. Otro aspecto que surge como relevante en las posibilidades organizativas de los/as jóvenes, son las lecturas que realizan respecto de sus propias posibilidades de conformar un centro de estudiantes u otras organizaciones. En relación a esto las necesidades que relevan los/as jóvenes son diversas, no aluden de manera directa a cuestiones vividas en la escuela (salvo cuando refieren a la preocupación por la infraestructura), pero sí surgen de manera permanente en cada entrevista las preocupaciones respecto del propio futuro y, en tal sentido, ven a la escuela como una herramienta. Herramienta para asistirlos, acompañarlos, abrirles puertas. La necesidad de organizarse surge en tanto permita aportar y operar hacia futuro. Es decir, en la medida en que también pueda pensarse como herramienta complementaria para lograr cuestiones concretas pero no “hacia la escuela” sino hacia fuera de ella. Organizarse para salir de la escuela a conocer otros espacios educativos, futuros ámbitos laborales, o buscar algún tipo de recurso.

¿Qué trayectorias han recorrido los/as jóvenes respecto de sus instancias de participación que podamos dar cuenta en este caso? Las entrevistas realizadas, los registros y las sistematizaciones consultadas plantean mínimas referencias a espacios de participación legitimados hoy en la escuela. Sí se plantean múltiples referencias a espacios de par-

ticipación juvenil que remiten a los años de gestión de una directora en particular que alentó la participación de los/as jóvenes en los encuentros de centros de estudiantes entre 2008 y 2010. Y se exhiben como parte de la cultura escolar destacada, fotos y registros de estas experiencias. Estos datos operan en la trama escolar, en particular entre los/as jóvenes, como una referencia necesaria pero no suficiente para pensar en la idea de organizarse.

3.3.4. El caso del IPEM N° 167 Manuel Estrada: todos somos laburantes. Construcción del Centro

Tal como ya hemos reseñado, se encuentra ubicada al sur de la ciudad de Córdoba, en un entorno altamente comercializado donde los barrios que confluyen son particularmente diversos y de diferente tipo de composición socioeconómica. Sectores sociales y rasgos culturales heterogéneos son, tal vez, el elemento de mayor relevancia. La escuela recibe jóvenes de distintas procedencias (se identifican más de quince barrios de la zona) y eso plantea un primer rasgo de heterogeneidad en la población escolar que además instala diversas necesidades que en algunos casos se manifiestan desde lo más básico, la alimentación del joven.

La ubicación de la escuela en una avenida de importante circulación comercial es el entorno donde, además, los/as estudiantes secundarios de esta escuela realizan sus primeras changas y actividades laborales. Asimismo, es este entorno el que plantea las primeras preocupaciones de los/as jóvenes cuando se debaten, preliminarmente, necesidades y aspectos de interés. Al respecto, semáforos y senda peatonal son dos de las cuestiones señaladas en primera instancia cuando quieren llegar a la escuela. Otro rasgo clave en esta población es la cantidad de jóvenes que trabajan y que hacen de la escuela su segunda actividad, delineando un particular perfil que se manifiesta en los intereses que circulan, los permisos que los/as jóvenes se adjudican para salir y movilizarse por el entorno; el juego entre el derecho a estudiar y trabajar entre otras cuestiones. Pero también el debate gremial.

Se releva, hacia el inicio de la investigación, la inexistencia de un centro de estudiantes desde hace aproximadamente 20 años, según plantean algunos de los docentes más antiguos de la escuela. Así, las generaciones que hoy se encuentran en la escuela desconocen experiencias previas y cómo instalar y construir este tipo de organizaciones. Es lla-

mativo el desconocimiento de las normativas que darían contexto a las posibilidades de organización juvenil entre los/as jóvenes, en tanto circulan por la institución normas y datos sobre cooperativismo, centros de acción juvenil y otras instancias organizativas. Se referencia solamente un centro de estudiantes funcionando en la década del 90 y actualmente se ha definido un docente que acompañe procesos organizativos que, eventualmente, podrían derivar en un centro que haga el aporte del abordaje gremial estudiantil. Algunas de las derivaciones de esta cuestión, las analizaremos en el capítulo de estrategias ya que lo primero que se observa es el diseño de una estrategia para la conformación de centros de estudiantes articulados a las propuestas de cooperativismo.

Sin embargo, y ante los debates que instala la sola pregunta por el centro de estudiantes entre los delegados de curso, surgen dos cuestiones relevantes. La primera, vinculada a la diversidad de instancias organizativas que, promovidas o no desde el ámbito institucional, pudimos observar. Un centro de acción juvenil, un espacio de trabajo cooperativo y un encuentro de delegados que se niegan a pautar un centro con jerarquía (presidente, vice, etc.) en la modalidad de centro de estudiantes y que además no reconoce al estudiante como sujeto político. La segunda cuestión es la contradicción que enuncian los/as jóvenes entre la escuela y los derechos e instancias de participación política juvenil. No se identifican las experiencias en curso como instancias de ejercicio de derechos políticos sino como campos de entrenamiento social para poder acercarse a la actividad social, barrial, a servicios comunitarios, que facilite su inserción en el corto plazo. Pareciera que en tanto la escuela compite ya con el mundo laboral, los derechos políticos se juegan en la escena social. Los/as jóvenes identifican a estos espacios como actividad política relevante a la cual, en ocasiones, se suman instancias como, por ejemplo, la marcha de la gorra¹⁰. La procedencia barrial es tal vez la clave en este asunto que identifica y acerca a estos estudiantes secundarios a luchas que los referencian con el sector social de pertenencia más que con su cuestión etaria y gremial como estudiantes. Se observan escasas filiaciones con la posición de estudiante secundario; en esta escuela, en particular, los jóvenes transitan “como de paso”. La tercera cuestión es que, no obstante, la escuela, aparece como impulsora de organizaciones particulares como los centros de acción juvenil, en particular para el abordaje de la violencia, pero además, y dada su especialización en ciencias sociales, impulsa actividad barrial en la zona por parte de los/as jóvenes estudiantes

secundarios. Es llamativo que en las instituciones de la zona (iglesias y centros comunitarios, entre otros espacios) se observa la presencia e incidencia de grupos de esta escuela secundaria realizando actividades sociales o educativas hacia niños/as del área.

Un aspecto clave a analizar es la autonomía organizativa. El énfasis que se observa en la inclusión en la trama curricular de la actividad juvenil plantea un particular aspecto relacionado sobre todo con la posición y el posicionamiento de los/as docentes. Los profesionales de la educación se presentan como trabajadores reconociendo a sus alumnos también como tales. Y esto plantea impactos en la cultura escolar y en la cultura juvenil. En cuanto a las necesidades relevadas como disparadoras de la participación vemos que se vinculan fuertemente a dos cuestiones: el contexto barrial y la infraestructura de la escuela. Baños y semáforos constituyen las primeras necesidades que los/as jóvenes relevan y exponen para organizarse en la escuela. El entorno barrial de alta circulación de tránsito, sin semáforos y sin sendas peatonales (las sendas están pero no son respetadas) es un tema recurrente y altamente preocupante para los/as jóvenes, fundamentalmente de los cursos más altos, 5º y 6º. Sin embargo, también identifican a estas necesidades como un “desencadenante aburrido” que no facilita la organización gremial estudiantil. Se contraponen este tipo de desencadenante con los que remiten a la acción social barrial, pero que tampoco convocan sobre la base de las propias necesidades.

La dimensión política de la práctica gremial estudiantil surge a través de los delegados y del referente de centros de estudiantes, un docente al cual se le asigna por concurso el rol de tutor que sugiere la Resolución Ministerial 124/10. Sin embargo, la puesta en vigencia de los derechos políticos de los/as jóvenes en la escuela plantea un particular enlace con las prácticas sociales y políticas fuera de la escuela, por un lado. Los derechos políticos se asocian al voto, a la participación y/o la expresión de necesidades o intereses. Por otro lado, se expresa en los espacios de participación que los derechos políticos se manifiestan en el espacio público no escolar. Se valida la participación y el ejercicio de derechos políticos en instancias de la vida pública, como por ejemplo la Marcha de la Gorra; pero no se observan relaciones entre los derechos políticos de los jóvenes y la escuela. Se enfatiza el hecho que los derechos políticos se expresan fuera de ella. La política pareciera una práctica que solo puede plantearse fuera de la escuela y el espacio escolar se encuentra cercado.

En este marco donde solo lo social-educativo circula por la escuela, surgen disputas entre algunos referentes docentes en torno a los espacios organizativos, validando como diversas y con distintos grados de importancia, acciones o prácticas que podrían ser sinérgicas entre sí. Por ejemplo, la trama organizativa de centros de acción juvenil; agrupaciones pro-centro; grupos juveniles de música o ambientalistas. Y en las organizaciones, por otra parte, quedan relegados problemas sociales identificados por los/as jóvenes, por ejemplo los delegados de los cursos superiores (5º y 6º) relevan como problemas “el pucho y la droga”. Enuncian indicadores concretos relativos a lo que ellos visualizan de problemas sociales concretos: “hay chicos que se escapan a fumar afuera; sabemos que acá no se viene a fumar pero la ansiedad nos mata...; necesitamos expresar cosas y a veces no sabemos...”. Esta realidad relevada surge como interés para poder pensar qué hacer, sin embargo es complejo el abordaje de estas problemáticas en los espacios organizativos existentes debido al cerco que las organizaciones tienen. Se delimitan con objetivos y modalidades concretas de actuación, entre otros motivos, por lo que implica para los adultos docentes acompañar el abordaje de estas cuestiones; y el hecho de que solo se podrá accionar si es algo acotado que entre en la currícula; o en el ciclo del año; o no se salga de los márgenes.

Este enfoque desalienta instancias organizativas que quedan instaladas, por ejemplo, luego del aprendizaje que implica administrar una cooperativa. Los jóvenes recuperan experiencias como valiosas pero con fecha de vencimiento. En este punto, sin embargo, se hacen presentes las convocatorias y los señalamientos respecto de lo que implica para la escuela y algunos docentes la antesala laboral de ciertas materias y al respecto la docente que acompaña procesos de cooperativismo cumple un claro rol de enlace con el mundo laboral. En relación al grupo podríamos decir que la no organicidad acerca ocasionalmente, de acuerdo a tiempos y espacios particulares, a los agremiados “itinerantes o exploradores” que se acercan a los espacios a estudiar de qué se trata el hecho de participar.

3.4. Participación y acción colectiva en la escuela pública: buscando delinear tipologías

Un debate que se instala a partir de los cuatro casos estudiados, es la alternancia que se plantea entre:

- Los motivos que convocan a los/as jóvenes a la hora de organizarse con focos específicos que pueden diferenciarse con claridad (agremiación, cultura, búsqueda de asistencia, perspectiva laboral).

- Los problemas que identifica la propia escuela como problemas a ser abordados por los/as estudiantes mediante estrategias de acción concreta y que operan como imperativos contruidos por los actores institucionales adultos, para que se hagan cargo los/as jóvenes. Y que más allá que los/as jóvenes lo tomen o no, la escuela demanda a los mismos que se hagan cargo.

- El espacio y viabilidad que se le otorga a la dimensión política de la participación en la escuela entre los/as jóvenes. Y el reconocimiento que del derecho a organizarse como aspecto que aporta o no a la ciudadanía de los jóvenes se haga.

Estas tres cuestiones operan en alternancia como discursos que se desarrollan de acuerdo a quiénes son los interlocutores y quiénes son los que demandan acción concreta. Participar y accionar en la escuela tiene sus propias notas según sea el actor/a con quien se dialogue, aún entre los jóvenes, tiene incidencia la edad, la posición de alumno/a, delegado, militante, cooperativista, etc. La posición y el ejercicio de un posicionamiento particular son datos claves.

Pero el debate que se instala tras esta alternancia es aquel que nos vincula a las posibilidades de autonomía con que cuenta la participación juvenil en la escuela. Sin desconocer el marco educativo, los conceptos centrales que organizan el pensamiento y la práctica política son objeto de un intenso debate, particularmente si se trata de registrar las experiencias de los/as jóvenes sujetos en espacios formales como la escuela con normas particulares (provinciales, nacionales, etc.). Se reconoce formalmente el derecho político pero no necesariamente se facilita, potencia o acciona a tal fin. Y el marco del ejercicio de ese derecho es delineado de acuerdo a la posición y el posicionamiento de los adultos. Si bien estas instituciones asumen al estudiante como sujeto principal hacia el cual se dirige la misión de la escuela, también es visto como aquel que cuenta con el menor poder institucional y al cual se pretende socializar, educar, incluir y transferirle normas del mundo adulto. Por ende, el reconocimiento de los derechos políticos no es necesariamente un hecho.

Las expresiones de participación en los espacios públicos, el abordaje de los intereses colectivos, y las formas de acción y decisión que asume la práctica política estudiantil se expresan de particulares maneras

según sean las organizaciones estudiantiles, donde la representación y legitimidad, entre otras, y las instituciones en las que se encarnan, son impugnadas o reformuladas principalmente por los debates que circulan respecto de sus dirigentes y sujetos de acción (debates, por ejemplo, sobre acciones autoritarias; liderazgos pegados a la base, representación, etc.). El espacio de la escuela, por otra parte, está enraizado en la historia y las historias. Y en ese sentido, la relación escuela-contexto es un aspecto que no podemos dejar fuera del asunto. El contexto físico y situacional, como expresaría Ruiz Botero (2006) permite una mirada y un análisis que incluye diversos elementos que operan en el entorno de la participación y que ofrecen, en los cuatro casos estudiados, una diferente mirada de las organizaciones y sus impactos.

La conformación de centros de estudiantes en la escuela pública como ámbitos de la participación política juvenil conlleva, entre otras cuestiones, la necesidad de una lectura de los procesos de representación y liderazgos vigentes en torno al derecho a agremiarse como jóvenes estudiantes secundarios y un debate que se instala a la hora de aludir a la participación política y participación gremial, marcando matices a considerar para evitar la sinonimia de los términos. Particularmente teniendo en cuenta las diversas motivaciones que se plantean para organizarse donde la agremiación es una motivación más. En algunos casos, los centros de estudiantes se constituyen en una herramienta clave para el ejercicio de los particulares derechos que instala un gremio estudiantil de pares ante la vida escolar, buscando resolver problemas concretos de ese entorno, tal el caso de la Escuela Jerónimo Luis de Cabrera. Sin embargo, no podemos encapsular los esfuerzos de participación política solamente en la dimensión gremial, ya que son muchos los/as jóvenes que operan en el ámbito partidario o en movimientos sociales de su entorno o aún en prácticas políticas en sus propias organizaciones, en cooperativas como el caso de los/as jóvenes de la escuela Manuel Estrada, etc., no necesariamente y tampoco, prioritariamente, centros de estudiantes.

Y si bien la escuela es reconocida como un ámbito social clave para desarrollar y potenciar la participación (infantil y juvenil) coexisten, en las escuelas estudiadas, diversas prácticas en las cuales, por un lado, se estimula y entrena espacios de debate, liderazgos y construcción de posicionamientos para desarrollar esos liderazgos entre los jóvenes; aun desde espacios que no son netamente políticos, sino con base cultural, como por ejemplo el caso que señalamos de la escuela Rodolfo Walsh.

Y, por otro, lado se observan formatos educativos que se oponen al desarrollo de experiencias donde se entrenen en dichas prácticas.

La ausencia de información, en algunos casos, respecto de la normativa que permite agremiarse es un elemento llamativo que sin embargo no instala espacios per se con precisiones sobre dicha norma. Los objetivos que ofrece la institución escuela, y la política pública educativa, así como los agentes que allí circulan, accionan fundamentalmente en torno a una visión socializadora, donde no necesariamente se registra la dimensión política de la educación como un aspecto clave. Y esto plantea fuertes implicancias a la hora de analizar el impacto de la participación en la escuela y sus aportes al aprendizaje de la ciudadanía. Respecto del aprendizaje ciudadano operan en las escuelas prácticas con distintos énfasis: culturales, sociales, y/o políticos con actividades de ejercicio, y diríamos de entrenamiento ciudadano, de un sujeto particular, los/as jóvenes, en espacios sociales específicos construidos en las instituciones escolares y en el marco de una práctica social y política que los vincula a organizaciones que operan en relación a derechos gremiales, desde diverso tipo de abordajes y estrategias a la hora de expresarse por los derechos. Cuestiones que no necesariamente pasan hoy por la constitución de organizaciones específicas –como podríamos decir, los centros de estudiantes– sino que emergen en acción, en expresiones diferenciadas, en estéticas y problemas sociales, políticos o institucionales.

Las relaciones entre los sujetos en el marco de la escuela a la hora de organizarse plantean, entonces, diversos formatos mediados por instancias sociales, legales, normativas, espacios sociales, instituciones definidas en un a priori social y político. Y respecto de esto queremos señalar, en particular, un aspecto para el análisis referido a las condiciones de paridad participativa. Lejos están de pensarse condiciones de equidad en las posibilidades de participación social y política de los sujetos en nuestro marco social. Y, obviamente, la participación político-gremial de los/as jóvenes estudiantes secundarios no es la excepción a la regla. En las cuatro escuelas estudiadas podemos registrar asimetrías de clase y género operando aún en las organizaciones juveniles que se conjugan, además, con las condiciones de asimetría etaria que de por sí tienen los/as jóvenes en la escuela. El estudiante es el actor subordinado en el marco de la misión institucional: educar. Y un aspecto a considerar en este punto es la importancia que adquieren las condiciones de autonomía con las que llegan los sujetos a sus instancias de participación

política-gremial, cuestión en la que la información de la normativa y el espacio social, son elementos claves. Nos detendremos entonces en este punto para poder dar cuenta de los elementos encontrados.

3.5. Paridad y variables en juego

La participación política de los/as estudiantes secundarios, plantea un corte generacional respecto de las formas de participación política de los sujetos, pero además un costado gremial que remite a la posición de los sujetos (estudiantes secundarios) en una organización específica (centros de estudiantes, organizaciones socioculturales, cooperativas, consejos, entre otras) ámbitos estos que operan en un marco institucional: la escuela. En ese espacio social, las posiciones adoptadas son particulares.

Queremos detenernos en particular en estos tres aspectos que señalamos (la información, el espacio social y las normativas) como elementos que inciden en las condiciones de autonomía organizativa de los/as jóvenes y, por ende, en la viabilidad que se le otorga a la dimensión política de la participación en la escuela entre los/as jóvenes.

En los casos estudiados, pudimos observar diferencias respecto de la información con la que cuentan los/as jóvenes a la hora de organizarse, no solo en el contenido de la misma sino también en los mecanismos que se encuentran instalados o no para dar cuenta por ejemplo de la Resolución 124/2010. Al respecto, podemos señalar que en las escuelas en las cuales está vigente la organización estudiantil en formato de centro se releva una información anual y permanente desde el 2010 sobre la norma vigente para la organización estudiantil. Asimismo, en la escuela en que se cuenta con organización —aunque no sea en formato de centro— se relevan espacios informativos también anuales sobre las normativas que permiten instalar espacios estudiantiles, más allá que luego se opte o no por los mismos formatos.

Las historias de participación en cada escuela, así como la lectura que de estos procesos hacen los sujetos cuando participan, las formas de organizarse o incluir a los participantes, comunicarse, en suma, las prácticas cotidianas de la organización son parte de aquello que se instala socialmente en el espacio escolar en tanto se valida o invalida la circulación de la información que habilita a organizarse. Y esto es un elemento que opera a la hora de delinear espacios autónomos de parte de los/as jóvenes. Sin embargo, no solo la información sobre la norma se

pone en juego en la construcción de organizaciones; los permisos vinculados a la paridad o no desde el género intervienen como elementos significativos en los casos relevados.

Al respecto, pudimos observar diferencias y atravesamientos de género en el espacio social en sí de las escuelas, y en las organizaciones, tal como señalamos en cada caso. Relevamos en las escuelas atravesamientos de género y cuestiones propias del sexismo a la hora de ofrecer mensajes así como en toda la trama social, en los medios de comunicación, en la familia, y también en la escuela. En este sentido, vemos en la instalación de estereotipos su mayor anclaje.

De lo estudiado, se tipifican acciones y actores femeninos y masculinos, que plantean pautas para uno y para otras y que se reflejan en las organizaciones en el énfasis de roles planteados, por ejemplo, de conducción masculina y de acciones sociopolíticas más a cargo de mujeres jóvenes. La educación, y en particular la escuela, y su función de formación de las nuevas generaciones y de transmisión de los bienes culturales y del conocimiento científico producido es, sin duda, un espacio social que instala y reproduce las relaciones sociales, también las de género, y aun en sus desarrollos de prácticas gremiales. Las relaciones de género se redefinen en la sociedad, y en sus instituciones, pero no son estables, son dinámicas y se van modificando en relación a otros cambios sociales también producidos en instituciones como la escuela. En este sentido, las diferencias respecto de la composición numérica de mujeres por ejemplo, en el caso de la escuela Rodolfo Walsh, junto a otros factores (liderazgos, abordaje de problemática de género, etc.) posibilita de mayor manera en otras escuelas el abordaje de la problemática de género que, además, es recuperada por las estudiantes a la hora de organizarse. Y en esta línea, si bien se refuerzan en el ámbito escolar, esta condición histórica-social permite su debate, su cuestionamiento, su modificación, rompiendo las condiciones de subordinación y los roles fijados frente a los nuevos entrenamientos que operan ante prácticas concretas de participación; posibilitadas, por ejemplo, a partir del abordaje de problemas sociales como la violencia en el noviazgo. Asimismo, relevamos demandas de abordaje de cuestiones particulares vinculadas a los debates de género, por ejemplo, la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral surge como un emergente en el caso de las escuelas Santiago Ayala y Rodolfo Walsh. Y en tal sentido, si bien observamos gérmenes organizativos vinculados a estos intereses, podemos

además considerar los impactos que estas prácticas incipientes o no plantean en tanto experiencia de subjetivación de los jóvenes estudiantes y que impactan en los debates que se dan en la escuela.

La importancia que vemos en el hecho de identificar las necesidades que convocan a los/as jóvenes a organizarse, los interpelan y aglutinan, constituyendo el motivo que desencadena, por ejemplo, la construcción de un centro de estudiantes u otro formato organizativo, es importante de registrar fundamentalmente en la reconstrucción de las estrategias que relevamos y que abordaremos en el siguiente capítulo. De igual modo, es fundamental detenernos en las representaciones que se construyen en el proceso planteado y sus impactos en los sujetos que conocen, registran y aprenden respecto de la condición ciudadana y en las relaciones sociales que se instalan, construyen, recrean y plantean en las experiencias concretas de agremiación juvenil. Estas tres cuestiones (necesidades, relaciones sociales y representaciones) son elementos claves que, además, se observan en las estrategias y ofrecen para nosotros un claro enlace con los procesos de subjetivación y de construcción de la política juvenil de agremiación que impacta en la ciudadanía de los/as jóvenes estudiantes secundarios.

3.6. Estrategias de acción político-gremial: valores y debates de la ciudadanía

El otro aspecto importante a tener en cuenta, a la hora de analizar los espacios organizativos, es el que enuncia las dificultades de coexistencia y, fundamentalmente, permanencia de una organización al interior de la escuela como institución, con sus propios objetivos y proyectos. Entendemos que ello ocurre por un rasgo específico de estas organizaciones: su condición efímera en el espacio escolar, la cual compite con una demanda de las autoridades respecto de la permanencia de la organización. En este sentido, los formatos organizativos están sin duda relacionados con las posibilidades que ofrece la escuela como ámbito de participación, tal como se puede leer en lo reseñado hasta aquí respecto de las cuatro escuelas.

Un aspecto clave en esto es la instalación de la cultura participativa, tanto en la trama cultural de la institución como en el proyecto. A excepción de las organizaciones con historia en el ámbito local (en escuelas cuya trayectorias de lucha han permeado las dimensiones institucionales,

por ejemplo con las tomas de escuelas) la vigencia de las organizaciones –centros de estudiantes– plantea un “inicio permanente” que instala en un punto de arranque continuo a las organizaciones, del mismo modo que aquellas ligadas a intereses culturales, necesidades, etc. Este inicio permanente se articula a las dificultades organizativas que se plantean en las instituciones relacionadas con las estructuras de poder institucional y con los obstáculos para el entrenamiento de los/as jóvenes en procesos de participación, que hace reiterada y permanente la iniciación y reformulación de la organización. Los objetivos individuales y colectivos se modifican y eso obliga a replantear la orgánica de la acción colectiva. La excepción a las dificultades de permanencia se plantea cuando se conjugan a la organización (del tipo que sea) la vinculación con otros actores institucionales que contribuyen al sostenimiento del espacio organizativo juvenil. En tal sentido, los enlaces barriales que se propician en el caso de la escuela Rodolfo Walsh o de la escuela Santiago Ayala fortalecen el sostén de los gérmenes organizativos. Del mismo modo, la inserción barrial de la escuela Manuel Estrada y sus relaciones con la parroquia del barrio, por ejemplo, ofrecen trayectorias de las organizaciones a las cuales se remiten los/as jóvenes cuando quieren hacer historia organizativa.

Los datos relevados en las cuatro escuelas involucradas en el estudio nos acercan tanto a diversos contextos como a múltiples miradas de la participación y sus relaciones con la condición ciudadana. Y en esto, las trayectorias recorridas tanto por las escuelas como por los/as jóvenes son, tal vez, un punto a considerar. Cada una de las instituciones estudiadas plantea rasgos específicos que expresan formatos, valores y particulares estrategias de participación de los/as jóvenes estudiantes secundarios. Desde la idea de participación de la que partimos (en la que se involucra un proceso de acción colectiva de personas orientadas a alcanzar una finalidad, un objetivo común, en base a intereses particulares vinculados a su posición de estudiantes) podemos observar la diversidad que expresan los/as jóvenes cuando se refieren a sus prácticas. La participación en tanto noción, toma en cuenta –entonces– intereses variados, y visiones diversas como ya dijimos. Podríamos recuperar las visiones plurales de la participación por la cual se vuelve central pluralizar el concepto de participación para hacer la lectura, tal como ya dijimos. Y en ese sentido vemos necesario analizar la diversidad de instancias y espacios que emergen ante las instituciones. Así como po-

demos observar en la escuela Jerónimo Luis de Cabrera una fuerte impronta política gremial en su convocatoria a la participación, relevamos una impronta de abordaje cultural en Rodolfo Walsh. Sin embargo, no podemos ni deseamos aludir a estereotipos, sino solo a énfasis que emergen y se desdibujan conforme se relatan hechos, sucesos, o experiencias y estrategias concretas. Sería erróneo tipificar de manera estereotipada prácticas que se encuentran en permanente cambio y movimiento.

Es innegable que las motivaciones y las convocatorias de los/as jóvenes en torno a lo gremial, se articulan a los propios contextos institucionales y a los valores que operan en cada una de las escuelas, además de estar relacionados a los propios componentes curriculares en cada caso, y esto es un elemento significativo que emerge a la hora de observar cada una de las organizaciones. En este sentido, las especialidades que se plantean en las escuelas, relativas, por ejemplo, a la gestión, propician anclajes organizativos en formación de cooperativas en una de las escuelas. En cuanto a la incidencia de los rasgos propios de la vida institucional escolar, destacaremos dos aspectos que se ponen en juego. En primer lugar, el carácter adultocentrista de la institución escuela, incidiendo en la vida de cada organización desde una posición de supervisión, seguimiento y control con figuras particularmente predeterminadas a nivel normativo, pero también diseñadas desde las normas internas de las escuelas. En segundo lugar, el juego entre transferencia de valores y prácticas autónomas de los/as jóvenes a la hora de entrenar la ciudadanía. Pudimos relevar márgenes que se instalan desde las autoridades a los/as jóvenes que pretenden participar, en expresiones como: “Los que tienen amonestaciones no entran a la organización” (directiva del Caso 1 RW).

Este tipo de cuestiones operan como elemento obturador. Y si lo vinculamos a la banalización de las prácticas políticas, no solo excluye, sino que limita las posibilidades de participación y deja sin experiencia de entrenamiento político a los/as jóvenes. Tomamos estos elementos por un motivo particular, en los cuatro casos estudiados, relevamos su particular impronta y sus diferencias a la hora de proponer contextos concretos a la participación. El adultocentrismo que prima en las escuelas como rasgo, es también motivo de interrogación. En su análisis consideramos importante tener en cuenta los rasgos adultocéntricos de la escuela como espacio social y político (espacio abocado a la reproducción social), que incide a la hora de delinear e instalar prácticas de acción juvenil operando con supuestos que dejan, a opción de quien

dirige la escuela, la posibilidad organizativa que, en realidad, está planteada como un derecho en las diversas normativas vigentes.

El debate de la ciudadanía, en particular desde la complejidad de los procesos de participación juvenil con énfasis en lo gremial, en un ámbito tan particular como la escuela, plantea procesos que claramente aportan al entrenamiento de derechos políticos en este ámbito; esto en tanto la escuela esté dispuesta a dar cabida al entrenamiento. El aporte a la construcción de ciudadanía entre los/as jóvenes de escuelas públicas secundarias de Córdoba que participan en centros de estudiantes u otros ámbitos organizativos es un tema cercano, colateral e indispensable pero no puede ser el único foco cuando se buscan analizar los aportes a esta construcción. Se trata de estudiar la participación sociopolítica de estos grupos, que buscan satisfacer derechos particulares; grupos de estudiantes que comparten una posición particular en las instituciones escolares, posición claramente devaluada respecto del poder institucional, pero que conforman organizaciones estudiantiles, así como espacios y lugares donde se inscriben sus prácticas de participación y acción colectiva. En este medio los discursos puestos en juego gravitan en torno a la posibilidad-imposibilidad de implementación de la acción colectiva. En este punto es claro además que los consensos no son tan evidentes, las diferencias y divergencias respecto de la cuestión son parte del contexto institucional. Y se expresan de diversas maneras.

Las entrevistas realizadas plantean expresiones de acción directa de los/as jóvenes, con modalidades de lucha particular que se reflejan en lo que ellos recuperan (fundamentalmente, los dirigentes de mayor edad): las tomas de escuelas públicas, la exigencia por la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, el abordaje de problemas sociales como la violencia en el noviazgo u otras banderas. Estas luchas, construidas desde organizaciones de base instaladas en la escuela, y en relación a un frente estudiantil, plantearon modelos de participación que se expresaron (desde los/as jóvenes) como democracia real, participación de todos/as, formas organizativas novedosas. Y no desarrollaron, al menos en lo que hasta el momento relevamos, pautas de debate relacionadas con los modos de representación y toma de decisiones; y con los espacios - tiempos políticos a los que aluden autores como por ejemplo Tapia (2009). En relación a esto, por otra parte, nos parece relevante analizar en el caso de las organizaciones estudiantiles fundamentalmente los tres aspectos que el autor señala: la constitución de sujetos, de es-

estructura y de cultura de procesos políticos planteada al mismo tiempo que se configuran espacios políticos heterogéneos, dependiendo del tipo de vida que se articule en cada tiempo, en cada lugar y en relación a las diversas comunidades. Es claro que estos centros de estudiantes que llegaron –al menos en Córdoba– a las tomas de escuelas por cuestiones presupuestarias, inicialmente, con enfoques diversos sobre la implementación de la política pública educativa, plantean una mirada de la juventud como sujeto posible de la ciudadanía, cuestión esta que no ha sido en todos los tiempos posible. Sin más, podríamos recordar alusiones a la figura del “menor” como sujeto con “menores derechos”.

La diversidad de reclamos en medio de las tomas relacionados con la implementación de políticas públicas (por ejemplo, la implementación de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral), con problemas sociales vividos por los estudiantes (por ejemplo la violencia de género, sexual y/o en el noviazgo) y problemas edilicios de su medio escolar (derivados de las políticas educativas deficitarias) entre otros, señalan aquellas preocupaciones identificadas e instaladas entre los/as jóvenes. Y con relación a esto podríamos recuperar otro de los elementos que plantea Tapia respecto de la materialidad en la vida política. Al respecto, el señalamiento de que la vida política se realiza en determinados territorios, más o menos continuos o discontinuos y en los que se configuran estructuras e instituciones implicará reconocer formas de vida política diversas, donde el ámbito de las instituciones es uno de los que se puede pensar como espacio político de los derechos también. Fundamentalmente por ser nuestro escenario, escuelas en las cuales la validación del conocimiento, su transferencia y oportunidad está en manos de los sujetos adultos que se ven interpelados por prácticas de los estudiantes con énfasis político-gremial en las prácticas organizativas, se ponen en juego instancias de control (en el caso por ejemplo del Ministerio de Educación), de invalidación a las prácticas de los jóvenes, y otras versiones antagónicas a la participación juvenil. Esto plantea la necesidad de señalar un elemento que gravita de manera particular y que es expresado por los/as jóvenes al referirse a la importancia que tienen sus trayectorias personales y familiares (que les contaron o registraron sus familias) en las posibilidades de participación juvenil.

En este sentido, además, debemos agregar y señalar el hecho que implica la circulación permanente de los/as participantes de los centros de estudiantes en el espacio escolar. El tránsito por la escuela acerca a

los/as jóvenes a los centros, ya mediando su trayecto por la escuela, sin embargo este hecho no necesariamente va a impactar en la memoria institucional, que de por sí limita la institucionalización de los espacios de participación y por otra parte padece un vaciamiento permanente de la memoria institucional-organizacional respecto de las prácticas y experiencias de participación en relación a la agremiación. Las dificultades para instalar estos particulares derechos se relacionan también con los tiempos institucionales y la estructura de la actividad cotidiana escolar, donde la prioridad es la currícula, y donde quienes conducen obviamente las instancias de esta currícula son los adultos, docentes y directivos. Pretendiendo inclusive, en ocasiones, definir los espacios, instancias y motivos de la participación de los/as jóvenes. Esto si bien decimos no es captado necesariamente por la memoria institucional, re-direcciona el valor del asunto a las instancias de entrenamiento de los derechos políticos y/o prácticas de agremiación pero además otorga sentido a estas prácticas organizativas juveniles, en la escuela, por diversos tipos de motivos. Emergen acciones concretas, abordando conflictos en un escenario que es interpelado y donde finalmente se habilita la ruptura de la norma, desde prácticas concretas, pero además en un espacio claramente adultocéntrico, se permean y construyen presencias juveniles que visibilizan la posibilidad de los/as jóvenes de accionar en política. Esto plantea un valor en sí mismo para las acciones y los entrenamientos que habilitan la construcción de espacios para el desarrollo de la acción colectiva que busca reconocer y efectivizar derechos.

3.7. A la hora de la participación política juvenil: historias de los que enseñan

Las organizaciones encontradas en las escuelas públicas de Córdoba estudiadas nos acercan a diversas experiencias en las cuales nos preguntamos acerca de quiénes se organizan en la escuela y por qué. Un primer elemento relevado en nuestra búsqueda empírica nos conecta con una realidad que emerge reiteradamente en las expresiones de nuestros entrevistados en las que organizarse es “verse en el otro”, “verme en el otro”. Esta referencia sobre la acción de organizarse es una cuestión que resuena y que contrasta con la mirada de las organizaciones que se producen en la escuela.

En este sentido, recuperar la heterogeneidad de las organizaciones

y las experiencias con las cuales podemos encontrarnos, especialmente si nuestra mirada transcurre por escuelas públicas, nos permite identificar actores y necesidades en el espacio social de la escuela. Los espacios operan como dispositivos que instan a la organización a partir de lecturas que los/as jóvenes estudiantes hacen respecto de los problemas y necesidades que transcurren en la escuela. La agremiación juvenil de los/as jóvenes estudiantes secundarios, en tanto práctica social y política, plantea rasgos propios como fuimos viendo, es claro un corte generacional, con un costado gremial y que remite a la posición de los sujetos (estudiantes secundarios) en una organización específica y en un marco institucional: la escuela. Este marco institucional, atravesado por diversos tipos de políticas y lecturas de sus actores vinculados a la organización estudiantil opera de acuerdo a sus antecedentes, recursos e historias. Y en él, el valor atribuido a los procesos que se llevan adelante entre los/as jóvenes también es diverso para los docentes y directivos. Procesos muchas veces devaluados como práctica política-gremial y otras veces con una escasa o endeble validación.

Producir estrategias de acción colectiva, en un espacio público regulado por adultos, instala una cuestión a debatir donde “lo juvenil” demanda un enfoque que permita visualizar una construcción social que refiera –entre otras cuestiones– al carácter relacional que esa producción de prácticas políticas supone. La diversidad de lo relacional plantea formatos donde la misión que la organización define instala parámetros relacionales específicos en cada caso. En las organizaciones con misión político-gremial los parámetros de relación se expresan de manera diferenciada a aquellas organizaciones centradas en la cultura; las búsquedas son diferentes y las paridades también. El otro elemento registrado, estableciendo diferencias, es el contexto de las organizaciones y cómo opera de acuerdo a la lectura que de él realizan los diferentes actores involucrados produciendo textos en contextos complejos. La mirada de las estrategias político-gremiales en la escuela, y los obstáculos para su identificación y reconocimiento, demandan necesariamente un paso por estos contextos que complejizan la lectura y la producción de las mismas estrategias.

En este punto escuela-contexto, recuperamos a diversos autores que han aportado, y más allá de que este es un tema colateral en el presente trabajo, no podemos dejar de mencionar a Giroux (2003) que aporta referencias concretas respecto de los conflictos en la institución educativa. Podemos identificar en la escuela contextos y límites que operan

en los procesos de producción y reproducción que se juegan en estos escenarios y que al decir de Ruiz Botero (2006):

es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva, según las marcas instituidas y vividas por la comunicad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda, reúne y une (p. 12).

Ahora bien, en los cuatro casos podemos observar cómo los/as jóvenes estudiantes secundarios se movilizan en una trama social y política escolar, exponiendo y poniendo en evidencia problemas de diverso tipo que operan en la escena social de la escuela. Los/as jóvenes además son expresión de esos problemas cuando se trata de exponer situaciones sociales como las dificultades laborales de los padres en el caso de la escuela Santiago Ayala, o las conflictivas sociales en zonas de pobreza estructural. Pero además son expresión de la propia conflictiva laboral que emerge en la escuela Manuel Estrada a la hora de intentar resolver desde el cooperativismo los propios problemas laborales. Haciendo visible aquello que enlaza la realidad cotidiana con las dimensiones micro y macro de la institución.

La lectura de aquellas políticas que desde el Estado se instalan y se plantean respecto de los derechos particulares relativos a las políticas educativas que hoy se desarrollan en las escuelas de Córdoba es un elemento del contexto que marca particulares situaciones para la agremiación escolar. En líneas generales, y atendiendo a las garantías constitucionales, el Estado garantiza derechos que son viabilizados desde políticas concretas. Tal como señala Grassi (2003) los derechos políticos establecen la igualdad en la participación política (elegir y ser elegido) y los sociales suponen la garantía de acceso a los bienes básicos para la satisfacción de necesidades y a la seguridad frente a contingencias diversas, en ambos podemos decir que tienen un espacio de juego en la escuela. Pero ¿qué pasa cuando en la escena social de la escuela se intentan desarrollar derechos políticos que no se validan como práctica? El contexto institucional en este caso opera de diversas maneras en las cuatro escuelas estudiadas en tanto ofrece marcos y operatorias diferenciadas para el acceso a los derechos. Un contexto de pobreza estructural centra el aporte escolar en la organización en resolver problemas sociales para los cuales la escuela no cuenta con herramientas concretas, aleján-

dose de su misión, improvisa propuestas de asistencia para las cuales no hay definición política, dejando en manos de la ideología de sus propios actores respuestas que no son parte de la política educativa. Del mismo modo, podemos observar en la escuela que propone herramientas cooperativas, un esbozo aislado desde algunas materias de la currícula que propone a instancias de la buena voluntad de una docente.

La construcción de participación política juvenil ha de analizarse a partir de las múltiples relaciones que establecen los sujetos, desde sus diversas posiciones y posicionamientos en la escuela pública. En ese contexto institucional reconocemos aspectos de índole social, política y cultural, también de aquellos que enseñan y expresan potencialidades para sumar aportes a las organizaciones. En el marco institucional los elementos propios de las organizaciones tales como la subordinación etaria fundada en relaciones de poder asimétricas, o las posiciones ligadas al género, o la producción de normas adultocéntricas, entre otros aspectos, operan como marcos de las experiencias juveniles y de la producción de subjetividades políticas que se llevan adelante de manera diferenciada en cada caso.

Otro elemento que podemos delinear de manera diferenciada en los cuatro casos, es la evidencia de la experiencia de agremiación juvenil como primera experiencia política de los/as jóvenes escolarizados, en articulación a debates específicos de la ciudadanía como, por ejemplo, los debates de género instalados en la escuela y la construcción de las subjetividades políticas que emergen en un debate particular en el marco de un espacio público que tiene sus propias complejidades.

Estas experiencias, por otra parte, plantean un primer vínculo con el entrenamiento de la condición ciudadana de los/as jóvenes en su dimensión política, pero contextualizados e institucionalizados. Y en un espacio que se aboca a dar respuestas a un derecho social, como es la educación. Este asunto nos invita a analizar un aspecto particular, las trayectorias de participación y la importancia que en esas trayectorias adquieren los mojones de participación juvenil en la escuela. Al respecto, vemos que se involucran una diversidad de elementos que consideraremos de manera particular, por lo cual intentamos en el presente trabajo hacer una lectura del contexto político institucional, el contexto histórico, el contexto que plantea la mirada del/la joven que sostienen los que conducen los destinos institucionales y el contexto normativo. Evidentemente podríamos realizar otros recortes, pero creemos que estos

son hoy claves. En el contexto normativo particular en el cual operan las estrategias de acción del colectivo estudiantil, debemos señalar que algunas de ellas se desarrollan en centros de estudiantes secundarios constituidos formalmente, donde los procesos de agremiación juvenil son parte de la propuesta organizativa en sí (enmarcadas en el caso que analizamos en Córdoba en la Resolución 124/2010 que regula los procesos organizativos) y otras, en instancias de acción colectiva al interior de la escuela, planteadas con diversos rostros y formatos organizativos, cuerpos de delegados, grupos pro-centro, mesa de trabajo, mesas de enlaces barriales, centros de acción juvenil, que relevan y accionan respecto de necesidades particulares.

La trama construida en la escena institucional de la escuela, produce y reproduce proyectos políticos de la sociedad que no necesariamente validan en todos los casos el derecho social y político de los/as jóvenes a organizarse y politizarse. Esto expresa diversos tipos de luchas, encuentros y desencuentros en la escuela. La lectura, entonces, que tendremos que hacer del escenario concreto involucra un análisis relacional que aporte a la mirada de los vínculos que la escuela misma establece con el contexto donde está ubicada. En esta trama relacional un punto importante a considerar es la noción de confianza en las sociedades que además es parte de un debate que no puede eludirse. Suele suponerse que no hay otra opción que confiar en los expertos, en instituciones, en roles sociales. Y en tal sentido, la escuela opera como una institución ineludible en el espacio social en el que se supone que las garantías surgen como algo espontáneo. Si tomamos esta idea llevada a la clase política y los ciudadanos, la confianza disocia la sociedad civil de una clase política que se supone competente y disuade al ciudadano de situarse en el espacio público de la política. La escuela, en ese entorno, juega con sentidos contruidos históricamente y genera límites particulares, simbólicos, y puntos de disputa social respecto de la educación y el sujeto que habita la escuela, al que no necesariamente todos están dispuestos a atribuirle derechos políticos.

Surge así la importancia de mantener el derecho y la posibilidad del ciudadano de expresar su palabra, desarrollar su acción, mantenerse en el espacio público y, en ese sentido, la escuela en sí es además de un espacio social un espacio público en el cual se juegan conflictos, además de derechos. Que por otra parte plantean ciertos cotos definidos por normativas de diverso tipo y generalidad.

Notas

1 “Su objetivo primordial es el de contribuir a la inclusión, a la permanencia en el sistema educativo formal y al adecuado crecimiento y desarrollo de la población en edad escolar en situación de pobreza o indigencia de la totalidad de la Provincia de Córdoba, brindando asistencia alimentaria, implementos escolares básicos y acciones complementarias, tendientes a mejorar o adquirir hábitos vinculados a una alimentación saludable”. Este programa registra, en 2014, 30 años de antigüedad en la Provincia. Disponible en: <https://paicor.cba.gov.ar/Home/institutional>.

2 “El Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ está destinado a jóvenes, tiene como objetivo crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de estos en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. A través de los CAJ los estudiantes desarrollan actividades educativas y recreativas...” (Ministerio de Educación, Dirección Nacional de políticas socio-educativas, Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ, s/f, <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/centro-de-actividades-juveniles/>).

3 “El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 (...) para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. (...) Conectar Igualdad recorre el país distribuyendo netbooks a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal” (Administración Nacional de Servicios Sociales, Conectar Igualdad, s/f). Disponible en: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/que-conectar-igualdad-53>.

4 “Ponele título a tu secundario es una campaña de difusión realizada por Presidencia de la Nación y el Ministerio de Educación de la Nación, para que los alumnos que adeuden materias de 5° y 6° año de la escuela secundaria puedan rendirlas y así obtener su título. (...) Busca concientizar a la comunidad educativa y a la sociedad en general para que alienten a los jóvenes a rendir las materias pendientes y así poder obtener el título que los habilite para acceder al mundo laboral y/o continuar con una educación superior. (...) El proyecto se articula con cada establecimiento educativo del país para reforzar las trayectorias de los estudiantes que cursan el último año de la secundaria” (Ministerio de Educación, Educación Secundaria, s/f). Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/uncategorized/ponele-titulo-a-tu-secundario/>.

5 Reguillo Cruz (2000) señala cuatro conceptos claves: el grupo, el colectivo, el movimiento estudiantil y las identidades juveniles. Alude al grupo haciendo referencia a reunión de jóvenes que “no supone organicidad cuyo sentido está dado por las condiciones de espacio y tiempo”. El colectivo, en cambio, refiere a la reunión de varios jóvenes “que exige cierta organicidad y cuyo sentido prioritariamente está dado por un proyecto o actividad compartida; sus miembros pueden o no compartir una adscripción identitaria, cosa que es poco frecuente”. El “movimiento juvenil” “supone la presencia de un conflicto y de un objeto social en disputa que convoca a los actores juveniles en el espacio público”, al respecto además señala el aspecto táctico y las posibles chances de alianzas; y el cuarto, “identidades juveniles”, cuestión que aparece como genérica.

6 El Taller Colectivo Inter-caso, reúne jóvenes de las cuatro escuelas en estudio. En principio surge a partir de dos tipos de necesidades: una propia del proceso de investigación

que se desarrolla en el marco de la investigación, surgida para profundizar y poner en diálogo las diversas perspectivas planteadas por los jóvenes (en las entrevistas realizadas) respecto de la participación en la escuela. Y una necesidad que plantean los jóvenes de conocer y profundizar el conocimiento de la normativa. La demanda gira en torno a la necesidad de información en torno a la Resolución 124/10 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, que permite la agremiación a los estudiantes secundarios; y respecto de la Ley 26877, Ley de Representación estudiantil que legislara sobre la creación y el funcionamiento de los Centros de Estudiantes Secundarios (sancionada el 3 de julio de 2013 y promulgada el 1 de agosto de 2013). Participan del taller 22 estudiantes de las cuatro escuelas y tres docentes.

7 Tomamos como marco los procesos que vinculan necesidades y satisfactores, contemplando una dimensión material y una no material; esta última involucra las representaciones sociales y las relaciones entre los sujetos. Hacemos una conceptualización tomando en cuenta los aportes de Agnes Heller (1978).

8 Este tema en particular lo abordaremos en el capítulo de Estrategias.

9 Recordemos que Santiago Ayala, nacido en 1918 en Barrio San Vicente, fue un destacado bailarín de danzas folclóricas a cuya enseñanza y transmisión dedicó la vida. Fue director del Ballet Folclórico Nacional, creado por decreto ley del presidente Alfonsín en 1986; participó en numerosas películas y obras de teatro. Falleció en 1994.

10 Las instalaciones realizadas por las Marchas de la Gorra en Córdoba, plantean desde 2007 una convocatoria a la reflexión e interpelación sobre consignas acerca de la realidad juvenil. En torno a la experiencia, se reúnen más de 30 organizaciones de la sociedad civil, que fueron señalando diversas consignas con relación a la problemática que viven los jóvenes en Córdoba: en 2007, “¿Por qué tu gorra sí, la mía no?”; en 2008, “Una oreja para los chicos”; en 2009, “Los jóvenes al centro”; en 2010, “Contra el Código de Faltas ¿Y los derechos que nos faltan?”; en 2011, “Nos detienen por una cultura”; en 2012, “Tu Código trata de desaparecer nuestra alegría callejera”; en 2013, “Tu seguridad nos limita, nuestra resistencia es infinita” y en 2014, “Mejor gorra embrollando, que policía matando”.

Capítulo 4. Estrategias de participación política de los/as estudiantes secundarios en las escuelas públicas

Introducción

En el presente capítulo nos centraremos en el análisis de las estrategias de participación y organización político-gremial de los/as estudiantes secundarios de las cuatro escuelas públicas de Córdoba estudiadas y la relación que dichas estrategias plantean con la construcción de ciudadanía en este tramo o ciclo vital y en el marco del escenario escolar. Reconstruimos las estrategias de participación (social y política) considerando la perspectiva de los/as jóvenes y el análisis que ellos/as realizan respecto de los aportes que dichas estrategias hacen a la construcción de sus derechos y a la pertenencia a una comunidad organizativa-político-gremial. Asimismo, tomamos en cuenta la perspectiva de los/as docentes de las escuelas respecto de los contextos normativos de las organizaciones juveniles y la mirada que “de los/as jóvenes” tienen los docentes y directivos en tanto actores institucionales.

Un aspecto que abordamos y que reconocimos como significativo fue la comparación de aquellos sentidos atribuidos a las estrategias y a las acciones, de acuerdo a los tipos de organizaciones en las que los/as jóvenes participan y los diversos énfasis que ellos le otorgan a su propia acción (social, política, gremial, cultural). Las estrategias que se desarrollan en los espacios que se construyen en la escuela se vinculan a la búsqueda de derechos particulares y, por lo tanto, expresan diversas relaciones con la construcción de la condición ciudadana. Las formas que las organizaciones juveniles adquieren en las escuelas señalan relaciones particulares con sus contextos educativos y barriales de acuerdo a los grados de formalidad-informalidad de la organización, la autonomía o heteronomía que plantean y las misiones y proyectos que cons-

truyen, entre otros aspectos. Y con la mirada que de las organizaciones tienen los/as sujetos que emprenden la formación de centros de estudiantes, grupos de referencia, centros de acción comunitaria, grupos de acción cultural, centros de convivencia u otras formas mediante las cuales se dibuja la acción juvenil. Estos aspectos inciden también en los tipos de estrategias que los/as sujetos desarrollan desde esos espacios.

Partimos de la reconstrucción de las estrategias de participación social y política en las experiencias y prácticas de los estudiantes secundarios en las cuatro escuelas públicas estudiadas: Rodolfo Walsh (Caso 1 RW), Jerónimo Luis de Cabrera (Caso 2 JLC), Santiago Ayala (Caso 3 SA) y Manuel Estrada (Caso 4 ME). Pudimos observar que los tipos de organizaciones que se construyen en cada caso plantean relaciones con la mirada que de lo político-gremial tienen los/as estudiantes secundarios, ya sea por el desarrollo de prácticas dentro de estos marcos, como por la negación y/u objeción que se plantea respecto de los formatos que sus organizaciones adoptan. Y debemos mencionar que también esta cuestión se plantea en la construcción que se hace de las estrategias para la acción y los formatos que estas adquieren.

Estudios de los últimos años, en torno a las experiencias de acción y agremiación juvenil de estudiantes secundarios, nos permitieron considerar diversos aspectos que tomamos en cuenta en el presente trabajo. Así, nos pareció significativo recuperar los trabajos de Núñez (2010) acerca de la politicidad en la escuela secundaria argentina y los significados que les otorgan los jóvenes a nociones como participación, política y conflicto. En la misma dirección, fueron significativos los aportes de Beltrán y Falconi (2011) respecto de las condiciones sociohistóricas que incidieron en las tomas de escuelas del 2010; y los de Corrado, Otero, Padawer y Rodríguez (2008), en escuelas de gestión estatal en Buenos Aires en 2006, referidos a la formación que promueven las escuelas medias en torno a la convivencia y a las prácticas políticas de lectura y escritura, y a las experiencias pedagógicas de formación para el trabajo. Asimismo, Monroy, Castillo, Corredor Parra y Rivera Izquierdo (2014), nos acercaron a los procesos de movilización social de estudiantes colombianos y sus relaciones con el contexto político, económico y social para la reivindicación del derecho a la educación. En el contexto local, los estudios de Rotondi, Fonseca, Verón (2010-2011) acerca de los procesos de institucionalización de los centros de estudiantes secundarios, a la vez que se han constituido en antecedentes para la elaboración de

esta investigación, nos han orientado en la búsqueda de respuestas a nuestros interrogantes en torno a las diversas estrategias de acción de los/as jóvenes organizados/as en escuelas secundarias.

En síntesis, recuperamos en este capítulo la diversidad de la noción de estrategia de participación-organización político-gremial que encontramos entre los sujetos y los sentidos que se les atribuyen, así como los diversos formatos que adquiere la acción en las escuelas, cuestión que se encuentra, como ya dijimos, vinculada a los contextos en los que los/as jóvenes accionan. En la reconstrucción de las estrategias de participación, surge como un elemento clave aquel que alude a las *posiciones y tomas de posición* de los/as jóvenes en las organizaciones y las relaciones que se plantean entre las estrategias y los *aprendizajes de la ciudadanía*. Asimismo destacamos la *diversidad de procesos* que se plantean a la hora de construir las estrategias de acción de parte de los/as jóvenes.

4.1. Estrategia y estrategias

La noción de estrategia involucra el desarrollo de prácticas y experiencias que son llevadas adelante por los/as sujetos/as a partir de la lectura que realizan de la realidad, de su entorno institucional, de un problema o una cuestión. Las estrategias que reconstruimos presentan además un rasgo clave en los cuatro casos estudiados: son las primeras experiencias de acción, participación y agremiación en la vida social y política de los/as jóvenes y así son definidas por ellos/as; cuestión que juega de manera específica en las tomas de posición que adoptan. Y si bien podríamos decir que el punto de partida en términos de la posición de los/as sujetos/as es la de “estudiante secundario”, encontramos que dicha posición es asumida con rasgos propios y matices particulares dependiendo, fundamentalmente, de los contextos institucionales y barriales de pertenencia y acción. Las particulares tomas de posición están vinculadas a las decisiones que adoptan los/as jóvenes a la hora de expresar motivos, necesidades, intereses y problemas que, individual y colectivamente, identifican a la hora de organizarse así como de los formatos de participación que adoptan en el escenario escolar. Es por ello que consideramos necesario partir de estas posiciones y tomas de posición observadas entre los/as jóvenes a la hora de diseñar y poner en marcha sus estrategias de acción colectiva en la escuela.

En este sentido, el sujeto que se posiciona y construye junto a otros

una estrategia social, política y gremial, involucra una particular perspectiva de la participación y evidencia que la definición de la misma estrategia no puede preverse como un proceso mecánico, separado de la realidad concreta de aquellos que diseñan. Esto, que podría eventualmente parecer relativo, nos señala una cuestión fundamental en el caso que nos ocupa, y es el hecho de remitirnos a la toma de posición de quienes llevan adelante una estrategia político-gremial en la escuela. Al respecto, el debate que plantea Bourdieu (1985) es central para la lectura que queremos realizar. La noción de estrategia para el autor es el instrumento de una ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente que supone el estructuralismo (al recurrir, por ejemplo, a la noción de inconsciente); así lo señala, en su texto “De la regla a las estrategias”:

... que ella es el producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido, que se adquiere desde la infancia al participar en las actividades sociales. [...] El buen jugador, que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. Esto supone una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas (1985: 70).

Esto interpela en cierto modo la idea de previsión que sustenta la noción de estrategia, pero también pareciera que pone en cuestión la formulación de objetivos, el diseño explícito de la estrategia: todos estos elementos, en Bourdieu, estarían mediatizados por el habitus. La idea de previsión, por su parte, involucra dos elementos: la lectura de la realidad, junto con el planteo de su situación futura, por un lado, y el diseño ex ante de procesos concretos para cambiar la situación inicial. Suprimiendo así la perspectiva de la estrategia como hecho natural, que releva una idea espontaneísta de la acción social y política. En este sentido, tanto las lecturas que realizan los/as jóvenes, como los planteos de situación futura toman en consideración la mirada de aquellos que se involucran o que aspiran a involucrarse; los elementos que se tienen en cuenta para el análisis (sea o no que permitan acceder a un diagnóstico preciso y/o exhaustivo) y la toma de posición desde la que realizan la lectura y construcción de aquello que buscan alcanzar. Cuestiones estas que operarán como marco de la estrategia.

Los/as jóvenes se ubican como dirigentes estudiantiles, delegado/as gremiales, participantes o miembros de la organización, participantes ocasionales, u observadores, desde un contexto que los observa y los nombra de manera específica, motivo por el cual analizamos ese contexto. Nos encontramos con sujetos particulares, en territorios barriales e institucionales específicos de la ciudad de Córdoba. Contextos que marcan improntas y donde las diversas posiciones adoptadas en el marco de su organización inciden en el planteamiento de los objetivos y acciones para realizar algún cambio sobre la realidad estudiantil en la escena institucional de la escuela o en su entorno social.

El estudio muestra que las estrategias de participación y organización político-gremial de los estudiantes secundarios en las escuelas públicas expresan complejidades que nos desafían a considerar diversos elementos tanto a la hora de reconstruirlas como de analizarlas. Y en tal sentido hemos definido seis aspectos en torno a los cuales vamos a centrar el análisis en este capítulo, señalando acercamientos, diferencias y divergencias en los cuatro casos estudiados. Tales aspectos son:

- En relación a las estrategias de participación-organización político-gremial, los sentidos que se les atribuyen desde los/as estudiantes secundarios y las relaciones entre tipo de estrategia y aportes a la construcción de derechos y pertenencia organizativa tomamos en cuenta:

- Posición y toma de posición asumida por los/as jóvenes a la hora de organizarse y accionar.

- Necesidades, intereses y problemas que las organizaciones juveniles identifican y eventualmente abordan, desde sus organizaciones en el espacio social de la escuela y que configuran los objetivos de la estrategia.

- Trayectos previos de los sujetos que en ocasiones operan como motor de la acción.

- Atravesamientos de género.

- En relación a la perspectiva de los docentes y directivos en tanto actores institucionales:

- Contextos normativos de sus organizaciones.

- La mirada que de lo/as jóvenes tienen los actores que dirigen las instituciones.

- Estos dos últimos aspectos se vinculan a las condiciones institucionales de las escuelas, y teniendo en cuenta que ofrecen una clara incidencia en las estrategias, los analizaremos en común para las cuatro escuelas.

4.1.1. *Cultura y acción: el caso del IPEM N° 20 Rodolfo Walsh*

La construcción de estrategias en la escuela Rodolfo Walsh, plantea un rasgo que se reitera en las diversas organizaciones que se han conformado por parte de los/as jóvenes e instala un punto de partida. La importancia de “querer organizarse”, “querer ser delegado”, “estar interesado en hacer algo” son una constante. La posición y la toma de posición que se juega a la hora de diseñar estrategias de acción involucra un rasgo que alude a la importancia que tiene para los/as jóvenes de esta escuela el “ser elegido para accionar en el marco escolar” desde la posición de “estudiante organizado”. Organizarse aquí plantea una búsqueda de identidad que convoca a los/as jóvenes, en la medida en que se relevan y abordan necesidades colectivas construyendo un nosotros que produce acción concreta, en general con énfasis en aspectos sociales y culturales y, no necesariamente, desde un centro de estudiantes.

Podemos ver respaldada la acción concreta con un argumento que surge de manera reiterada y se expresa como “querer participar”. Delegados que desean serlo salen a la búsqueda de motivaciones e intereses de sus compañeros/as estudiantes para el diseño de estrategias concretas que, frecuentemente, se articulan en torno a la cultura. Así relevamos estrategias que expresan motivos particulares y emprenden acciones para poder llevar adelante un baile, reunirse a ver videos de manera colectiva, hacer actividad teatral o radial, entre otras. Se trata de estrategias con énfasis en la acción cultural, donde la diversidad de las actividades propuestas es un rasgo predominante. Al respecto, en las distintas entrevistas realizadas, los/as jóvenes expresan dos cuestiones: en primer lugar, la importancia de planear actividades diversas para poder captar los intereses “de todos”; así generan estrategias en las que incluyen planes de actividades deportivas, fotografía, baile, cine-debate, muralismo, radio; y, en segundo lugar, la relevancia que le otorgan a los aportes de los adultos para implementar cuestiones de este tipo. Este último rasgo plantea relación con los trayectos que se han recorrido en la escuela respecto de las actividades con énfasis en la cultura ya que, en un principio, han sido impulsadas por el CAJ (Centro de Acción Juvenil) y, luego, a partir de los intereses de pequeños grupos de jóvenes que proponen y accionan para dar continuidad a actividades concretas, por ejemplo con talleres de baile o pintura.

Sin embargo, las estrategias con énfasis en aspectos culturales no

son las únicas relevadas. Encontramos y reconstruimos estrategias que incluyen objetivos relacionados con diversas cuestiones: fortalecimiento de las organizaciones en sí mismas, resolución de problemas de infraestructura de la propia escuela, abordaje de problemáticas sociales identificadas por los/as jóvenes (como la violencia en la escuela y en particular la violencia en el noviazgo) y estrategias que buscan objetivos de enlace barrial y formación de redes. En esta escuela, organizarse plantea referencias a antecedentes previos que remiten a organizaciones estudiantiles surgidas ya desde el año 2008, alertando sobre diversos tipos de formatos y de posiciones adquiridas por los/as estudiantes.

Decíamos, entonces, que la resolución de problemas de infraestructura es uno de los temas que ha concitado cierto interés entre los/as jóvenes estudiantes, expresándose como objetivo y estrategia en el plano de la acción colectiva¹. Comenzamos analizando estas estrategias porque aunque no constituyen una de las más mencionadas en el relato estudiantil, sí son consideradas por los/as jóvenes como el puntapié inicial para gestar acciones colectivas. Es decir, si bien este tipo de estrategias son las menos frecuentes a la hora de la mención estudiantil, se plantean entre los delegados como aquellas estrategias que les permiten “iniciar la acción colectiva” y son generadas junto a otros actores institucionales quienes contribuyen a movilizar inicialmente a los/as jóvenes. Son consideradas como “puente” para acercarse a otras necesidades, donde la búsqueda aspira a abordar la cultura y/o problemas particulares como, por ejemplo, la violencia o la droga. En ocasiones se alude a la infraestructura como “lo principal”, aquello que permite venir o no a la escuela, o que la escuela funcione; sin embargo, a la hora de analizar la participación que involucra convocar para la infraestructura, los delegados la señalan como algo de escaso interés y poca convocatoria entre los/as jóvenes estudiantes. Entre las estrategias señaladas plantean la provisión de estufas y cortinas como aquellas que se pudieron llevar adelante en la escuela, de manera conjunta entre estudiantes y personal de la escuela y operaron, al decir de los/as jóvenes, como un “entrenamiento de la acción colectiva”.

Estas cuestiones ligadas a la infraestructura, relevadas en las diversas entrevistas a los/as jóvenes, también fueron observadas en Acevedo, Calderón, Funes y otros (2008) al sistematizar su práctica académica en la institución; allí, ya se visualizaban estas acciones mediadas por la idea de “acondicionar o mejorar el ambiente de la escuela”. Como podemos ob-

servar, las estrategias vinculadas a resolver problemas ligados a la infraestructura plantean dos rasgos específicos: la necesidad de llevarse adelante entre docentes y estudiantes y la importancia de tomarlas como “punto de inicio” ya que en sí mismas no son estrategias que puedan dar continuidad a la participación y/o acción juvenil. La posición de los/as jóvenes en este tipo de estrategias pareciera que no deviene en liderazgo.

Surgen además estrategias vinculadas al abordaje de problemáticas sociales, identificadas por los/as jóvenes estudiantes secundarios, referidas particularmente a la violencia en el noviazgo, la educación sexual como necesidad juvenil y las cuestiones ambientales que surgen como problema particular del barrio y se recuperan como tema en la escuela. Este tipo de estrategias planteadas por los delegados estudiantiles como surgidas de sus propias inquietudes se presentan de diversa manera pero, tal como decíamos en el capítulo anterior, son problemáticas que convocan a la organización desde el año 2009 ya que han permanecido como cuestiones que movilizan y que, además, claramente remiten a trayectos previos (individuales o colectivos). Es importante tener en cuenta que las estrategias que los/as jóvenes construyen desde sus intereses, problemas y necesidades sociales plantean una necesidad de abordaje con apoyo de los/as adultos de la escuela, o de fuera de la escuela pero que transitan en la institución (por ejemplo, estudiantes avanzados de trabajo social o de psicología). El otro elemento que se plantea a la hora de la formulación de estas estrategias es la “*necesidad de prepararse*”, “*conocer*”, “*pensar con otros como tratar estos temas raros*” (delegados de 2º a 6º año, 2014). En lo que refiere específicamente a la cuestión ambiental se presenta, como elemento constitutivo de las estrategias, la necesidad de *juntarse con otros*, concretamente, “*juntarse con otra gente del barrio porque la basura y la limpieza del barrio no es solo asunto nuestro...*” (delegados de 2º a 6º año, 2014).

La problemática ambiental es identificada además en el marco de una particular organización barrial, la Mesa de Gestión surgida en el año 2013, a instancias del dispensario que convocó a referentes de organizaciones de la zona a conformar un espacio vinculado a la salud, para abordar, inicialmente, los problemas generados por la presencia de un basural. En este espacio organizativo los/as estudiantes, convocados como parte de la escuela se conformaron en referentes junto a sus docentes para abordar la cuestión en el marco barrial. Cuestión que en sí implica una idea de construir redes sociales que aporten a dar respuestas.

Y si bien no se logran viabilizar estrategias concretas, esta problemática surge como preocupación estudiantil ya en los Encuentros de Centros de Estudiantes que se llevan adelante entre 2007 y 2010, como pudimos relevar en el documento “Recuperación de registros de los talleres pre-encuentros de centros de estudiantes realizados en 2007, 2008 y 2010 (Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV - Institucional, año 2010).

En el análisis de las estrategias que se llevan adelante en esta escuela, surge un rasgo particular que queremos destacar a favor del enfoque de género y de la mirada de los derechos particulares de las mujeres. Diversas son las razones que remiten a las problemáticas desde esta perspectiva y que se expresan entre los temas prioritarios planteados por los/as jóvenes estudiantes. La violencia en el noviazgo, que surge como problema identificado en forma individual y colectiva, es una cuestión reiterada y que requiere un abordaje particular. Pero además podemos identificar demandas planteadas por las estudiantes en relación a la necesidad de incorporar actividades deportivas para mujeres en educación física, por ejemplo, que reúnan posibilidades de desarrollo físico y a su vez deseos de expresarse mediante el deporte. Este tema surge cíclica y reiteradamente desde el año 2008, tal como pudimos observar en registros institucionales a los que accedimos, relacionado con la idea de derechos de parte de los/as jóvenes y aún permanece como demanda sin resolución dado que también fue planteado en las entrevistas que realizamos en 2014. En otro orden, los debates vinculados al género surgen en las expresiones de las jóvenes al enfocar en las actividades que se desarrollan y sus potencialidades para abordar determinados temas, por ejemplo, el cine-debate y las posibilidades que otorga para ocuparse de temas como los derechos de las mujeres, la sexualidad y la violencia. Hay que tener en cuenta, además, que en esta escuela la mayoría del estudiantado está compuesto por mujeres, y esto impacta en el tratamiento de problemas sociales con enfoque de género en diversos proyectos institucionales.

Respecto de las estrategias que incluyen objetivos relacionados con el fortalecimiento de las organizaciones juveniles de manera particular, debemos señalar que son presentadas, fundamentalmente, por los docentes entrevistados y recuperadas por los/as estudiantes en la medida en que se encuentran con los/as jóvenes de las otras escuelas lo que les permite objetivar diferencias entre las diversas organizaciones. En este

marco, los/as estudiantes aluden, en particular, a la importancia de trabajar sobre el “incentivo de participar e involucrarse”, y la necesidad de conocer los marcos normativos existentes para poder dar desarrollo a organizaciones estudiantiles, concretamente la Resolución del Ministerio de Educación de Córdoba N° 124/2010 y la Ley Nacional de Representación Estudiantil N° 26877/2013.

Un elemento clave en cuanto a las estrategias en esta escuela es la reconstrucción del procedimiento que señalan los/as estudiantes a la hora de relatar el proceso por el cual estas son diseñadas. Este punto es clave respecto de nuestra investigación y, por ende, fue enfatizado a la hora de la búsqueda empírica lo cual nos permite dar cuenta de los detalles del mismo. A la hora de aludir a las estrategias que se construyen, un primer elemento que recuperan los delegados de 2° a 6° año, de ambos cursos, es el interés por aquello que se va a trabajar. Interés que se señala como clave de la participación y que se vincula en las entrevistas a la idea de “involucramiento”. Se señala reiteradamente desde los delegados la necesidad de “buscar algo específico que le pueda gustar a todos, porque acá somos chicos muy *distintos*” (delegados/as de 2° a 6° año del turno mañana, 2014). Este rasgo, la heterogeneidad de la población escolar, se asocia a la necesidad que se instala de “debatir para acordar”. El debate es visualizado como herramienta que opera en el espacio social que se construye, se asocia al “aprendizaje” y se ejemplifica en reiteradas oportunidades: “... *si no hay espacio hay que generarlo, como hicimos con el cine debate, y con lo de violencia...*” (delegados/as turno tarde, 2014). El procedimiento de debate para construir estrategias y aprender surge como un elemento importante aunque no necesariamente siempre se da como parte de ese proceso:

Ah bueno por ejemplo, a mí, me encanta las cosas que se hacen con debate... Entonces es como que me gustaría por ejemplo que esté un grupo y que se plantee una problemática o algo y que todos los chicos opinen y que digan lo que piensen y que después haya una persona que realmente sepa sobre el tema e informe y que todos los chicos se puedan sacar sus dudas y todo eso. Hay un montón de cosas que en la adolescencia por ahí necesitamos aprender y entender que muchas veces en la casa de algunos de los chicos no se ven tanto o no se les presta atención. Por ejemplo lo que decían de la violencia en el noviazgo es algo que se ve mucho, pero que a veces es difícil de percibir, porque uno mismo a veces no puede percibir que en su noviazgo hay

violencia, entonces esas cosas estarían buenas! (Sol, delegada de 5º año, 2014).

Asimismo, los/as jóvenes identifican cursos en los que se presentan dificultades a la hora de instalar un espacio de debate y les adjudican en ocasiones las razones de esto al hecho de que son cursos tempranos (1º y 2º año, en particular) y también enuncian cuestiones como que los “más jóvenes” se interesan por cuestiones e intereses diferentes.

Para finalizar este apartado, destacamos dos elementos llamativos que surgen en las entrevistas realizadas. Por un lado, el hecho de la inclusión de los adultos en ciertas estrategias, fundamentalmente, en aquellas que hacen al “aprender” sobre temáticas específicas de interés como la violencia en el noviazgo o sobre anticonceptivos o en estrategias que requieren del “cuidado de los adultos”, principalmente las ligadas a los espacios masivos como los bailes en el barrio, por ejemplo. Y por otro lado, en la referencia sistemática por parte de los/as jóvenes (y algunos docentes también) a experiencias previas de acción colectiva; detectamos una remisión recurrente a proyectos, historias y experiencias anteriores de organización y acción en torno a los marcos normativos que se proponen para el encuentro y la agremiación juvenil. Se recuperan, fundamentalmente, aquellas trayectorias que dan cuenta de los procesos que han derivado en la construcción de proyectos o que acompañan a los actuales espacios organizativos. Este hecho cobra especial relevancia a la hora del análisis de los insumos diagnósticos aportados por los diversos actores (estudiantes y docentes) que referencian problemas comunes a abordar, en particular, infraestructura y violencia en el noviazgo. Recordemos que, según los registros recuperados, esta escuela plantea el desarrollo de organizaciones y de acción con los/as jóvenes estudiantes desde el año 2008.

4.1.2. Organizar y gestionar para enredar: el caso del IPEM N° 138 Jerónimo Luis de Cabrera

Las estrategias que se llevan adelante en esta escuela presentan rasgos particulares anclados en la idea de “centro de estudiantes como medio para resolver problemas”. La lectura que realizan los/as jóvenes entrevistados en relación al conflicto y la práctica política a la que convoca el centro de estudiantes, se relaciona con la posición y la toma de posi-

ción ejercida por los/as jóvenes que se organizan en el espacio escolar. Y estos aspectos (posición y toma de posición) se encuentran vinculados, de acuerdo a lo relevado en las diversas entrevistas, en la idea de ser “representante y dirigente”, aludiendo además a prácticas previas realizadas en la escuela en torno a las experiencias de centro de estudiantes. Concretamente, y con anterioridad a la toma de la escuela en 2010², se alude a una experiencia que opera como institucionalizante realizada durante siete años desde una cátedra –de la escuela– que impulsaba la formación del centro entre alumnos de 6º año, como parte de los requisitos para la aprobación de la materia.

En realidad anteriormente, los últimos siete años era el centro... como un proyecto de los chicos de 6º año obligatorio que bajaba de Dirección, para aprobar una materia, es lo que sería humanidades en 6º año, bueno, los profesores tenían que hacerlo obligadamente digamos y siempre quedaba en la nada, era como para organizar la fiesta de la primavera, eso era todo lo que tenía que hacer el Centro, para aprobar una materia, una vez que decíamos hicimos tal cosa, tenían el 10 y nada más... (Braian, dirigente estudiantil, JLC, 17 años).

En ese momento, cuando yo empecé en la escuela 2004 es como que la participación no existía, casi, en el centro de estudiantes. En realidad, era un proyecto de una materia en 6º año, así que entonces, era como que todo está abocado a sacarse un 10. El centro de estudiantes era como una cosa de que vamos a organizar el día de la primavera, se hacía tres reuniones al año y listo... (estudiante –sin identificación– JLC, entrevista realizada por Rosa Glaser en el marco de su tesis de maestría, año 2014).

En este recordar, los/as jóvenes señalan que luego de “la toma”, y ya con la Resolución 124/10, se modifica la forma de convocatoria y desarrollo de la experiencia del centro de estudiantes. Es significativo para los trayectos recorridos por los/as estudiantes, la alusión a esta experiencia de la toma que facilita la posibilidad de manifestarse y contar con una referencia de la propia historia de la escuela en relación al centro. Al respecto, se menciona con insistencia el rol cumplido por “Carlitos” dirigente del primer centro de estudiantes que logra formarse en la escuela, y dirigente durante las tomas de 2010:

... ver que en el caso de las tomas, ver que Carlitos tenía razón que el

colegio era un desastre, los baños estaban rotos, en las aulas les faltaban luz, no había calefactores ni nada de eso, ni ventiladores, los vidrios estaban rotos, se movían las barandas de las escaleras, se estaba cayendo el techo también, como el Carbó (entrevista colectiva a equipo de candidatos Lista Naranja para elecciones de centro de estudiantes, año 2014).

Eh, para mí fue una gran experiencia, yo creo... yo militaba antes de la toma, fue un disparador para la participación de los estudiantes secundarios, porque antes de la toma era muy poca la participación que había lugares muy puntuales... (Daniela, estudiante JLC, entrevista realizada por Rosa Glaser en el marco de su tesis de maestría, año 2014).

A la hora de dar cuenta de las estrategias, surgen dos cuestiones centrales que se reiteran entre estudiantes que participan, candidatos (al centro de estudiantes) y los docentes. Una de ellas es la alusión a la importancia de construir estrategias organizativas en la escuela que permitan poner en funcionamiento un centro de estudiantes en el marco de la norma vigente y de manera continua y, en tal sentido, la importancia atribuida a la “gestión” como estrategia que juega en relación con los derechos (gestionar para acercar derechos) es tal vez el elemento significativo a la hora de esta reconstrucción analítica. Y otra cuestión, es la emergencia de elementos que dan cuenta de estrategias de abordaje del conflicto y de desarrollo de articulaciones, cuestión que desarrollaremos a continuación.

En torno a la posición y toma de posición asumida por los/as jóvenes a la hora de organizarse y accionar, debemos señalar la importancia atribuida a la condición de dirigente para representar y abordar el conflicto. El foco que surge vinculado a la construcción de la organización a la hora de aludir a las estrategias es tal vez uno de los elementos que permite dejar en claro los objetivos que se plantean los/as jóvenes a la hora de pensar la acción en la escuela. Organizarse para poder actuar es una constante que surge. Esta articulación que se hace presente en el caso de esta escuela y que enlaza posición y toma de posición de los/as estudiantes con los motivos para organizarse, plantea la urgencia y el valor del centro de estudiantes como una herramienta que permite contar con una dirigencia que gestione. Esto en sí mismo es una estrategia, que además da cuenta de un claro anclaje histórico en esta escuela tanto en relación a las tomas del 2010, como a la historia pre y post dictadura.

Las tomas del 2010 instalan en esta escuela dos rasgos que se reiteran luego entre las prácticas estudiantiles de acción juvenil: uno, atiende al abordaje permanente y la lectura de los conflictos en los cuales intervenir como alumnos/as secundarios, y otro rasgo característico es que las estrategias que se diseñan incluyen un componente de articulación con otros actores institucionales y/o sectoriales. Así expresan estas cuestiones algunos de nuestros entrevistados:

El centro de estudiantes es un medio de comunicación que hay entre los directivos mayormente, y los profesores, entre los alumnos es el medio que nos comunica más directamente, entre lo que es realidad del alumnado y los directores, a los inspectores de los colegios, los chicos nos dan sus quejas, nosotros lo ponemos en nota, o se lo pasamos oralmente a Cecilia, o leemos notas, de lo que hagamos depende nuestro éxito, si tenemos algún problema, tratamos de solucionarlo con los profesores, que hay veces mal entendidos entre los alumnos con los profesores, a veces mal entendido entre los alumnos con los preceptores de modo que sean equitativamente y que las cosas no sean injustas, hay veces que hay profesores o profesoras que vienen con un mal día... y se la agarran con nosotros y esos son días de discusiones que siempre pasan. El fin del centro de estudiantes es esa comunicación que existe entre los alumnos y los profesores para solucionar los malos entendidos y problemas que hay (Braian, estudiante JLC, 17 años).

... Y bueno muchas de las cosas que nos movilizó fue justamente esto de los derechos estudiantiles, de que no se nos pase por encima y que no tomen decisiones sin los/as estudiantes, nosotros/as el principal crítico que le hacíamos a la ley de educación, más allá de que estaba mal en el 2010 era de que no tenía participación nuestra (entrevista colectiva a equipo de candidatos Lista Naranja para elecciones de centro de estudiantes, año 2014).

En relación a la toma de posición, se juegan además contenidos específicos vinculados a la construcción de la estrategia: la idea de democracia, por un lado, y la búsqueda de una práctica política que se exprese como “política del centro de estudiantes”, por el otro. Se evidencia en torno a esto un elemento que no podemos eludir a la hora del análisis y que se vincula al contexto y entorno en el cual se encuentra la escuela Jerónimo Luis de Cabrera. Su ubicación en el centro de la ciudad hace que ante instancias de movilización social por conflictos sociales parti-

culares, los/as estudiantes sean convocados por actores políticos (partidarios o gremiales) a sumarse a la acción y expresión directa. Esto, que podría analizarse como ocasional, es una práctica sistemática que, en lo concreto, acerca a los/as jóvenes a instancias de luchas colectivas donde se manifiestan junto a otros actores gremiales o políticos y se expresan en torno a demandas propias o ajenas que les proponen un cierto entrenamiento en prácticas políticas y les ofrecen oportunidades de articulación y de acercamiento a redes con las cuales en ciertos momentos los/as jóvenes optan por sumarse.

En cuanto a los debates de género en esta escuela, debemos señalar dos cuestiones que son significativas y que muestran una dirigencia masculina en lo formal y en actividad y un permanente sostén de la organización eminentemente femenino, donde la acción directa se desarrolla desde las jóvenes que forman parte por ejemplo de la comisión directiva del centro (actividades de prensa, acción directa, convocatorias a los demás jóvenes, diseños de acción, búsqueda de recursos económicos) en tanto que ceden la dirigencia a un presidente del centro varón. Las condiciones institucionales, los contextos normativos y la mirada que de los jóvenes tienen los actores que dirigen las instituciones es un elemento en el cual también pueden verse disputas de género con una amplia conducción femenina de la escuela con claros rasgos y dirigencia institucional activa.

4.1.3. Convivir para poder organizarnos: el caso del IPEM N° 15 Santiago Ayala

Un aspecto que emerge en esta escuela es la mirada que tienen los/as jóvenes a la hora de aludir al espacio escolar y su posibilidad de organizarse para accionar en torno a necesidades, problemas e intereses. Mantenerse “aferrados” a la escuela es una de las pocas posibilidades de afiliación con que cuentan los/as jóvenes que la habitan y el hecho de planear organización es una de las formas que surgen en el colectivo como forma de mantenerse en la escuela. Esto en el marco de una institución que se plantea, de manera sistemática, dar desarrollo a una estrategia para la mejora de las relaciones al interior de la escuela y el mantenimiento de los/as jóvenes secundarios en ella. Un registro particular surge de las entrevistas con los directivos de la escuela, que señalan el hecho de que “la demanda institucional (que la escuela realiza a la

Universidad Nacional de Córdoba – Escuela de Trabajo Social) siempre ha sido orientada a mejorar los vínculos entre los distintos miembros de la comunidad educativa, afianzando la comunicación, la solidaridad, convivencia y sentido de pertenencia”. Y continúa explicando que la prioridad de intervención cuando piden ayuda es: “La convivencia escolar, el sentido democrático del estudiante, la equidad e igualdad de oportunidades sociales e individuales”.

Las condiciones que señalamos en el Capítulo 3, relativas a la pobreza estructural de la que provienen los/as jóvenes que concurren a esta escuela, impactan de particular manera a la hora de la definición de las estrategias de los grupos organizados en ella. Y en este sentido, las problemáticas que convocan a los/as jóvenes no se presentan como netamente “gremiales” o “escolares”. Las razones enunciadas están relacionadas con necesidades vinculadas a la afiliación social y la contención; se trata de una búsqueda de afiliación desde la escuela que sigue siendo una institución clave de convocatoria y probable acción. Por ejemplo, a la hora que los/as jóvenes reclaman espacios concretos de trabajo y acción, mencionan la importancia de mantenerse en la escuela; cuando se consulta sobre actividades es llamativo el señalamiento de uno de los alumnos que expresa acerca de las posibilidades que le gustarían: “Fútbol, computación, talleres de dibujo... pero que se hagan y que estén dentro en la escuela” (Elías, 5º año, entrevistado en 2014).

El contexto reclama dos motivos y surgen necesidades convocantes para los/as jóvenes que intentan gestar organizaciones y dar curso a estrategias de acción. Uno de los motivos es aquel que los remite a “organizarse para sostenerse”. Sostenerse, afiliarse, ser parte. En relación a esta cuestión la escuela es una de las pocas instituciones que ofrece un espacio para los/as jóvenes de la zona. Pero organizarse demanda apoyo y esto es explícitamente señalado: “O sea necesitamos como para que se nos vaya orientando y nos vaya ayudando”; “Sí, porque solos como que no nos llevan mucho el apunte. O sea, sí nos van a escuchar, pero si no tenemos... apoyo...” (representantes de 4º y 5º año, 2014). La búsqueda de un sostén que los vincule a una trama social concreta, y los mire como sujetos con derechos posibles de alcanzar, surge reiteradamente en las entrevistas de los diversos actores institucionales y en los interrogantes que los/as jóvenes secundarios se plantean en espacios propios, y en espacios con docentes que reconocen los derechos. Dan cuenta de ello diversos testimonios:

Y sí, para hablar... lo que sí tenés que tener carácter y autoridad porque si vos no... vas “y esto” y que “hay que hacer esto” porque si vas con paciencia, no, no te dan bola acá pero, sí, tenés que tener carácter y autoridad para poder hacer todo... hasta para hablar de derechos... (entrevista colectiva a delegados de curso, SA, 2014).

Aferrarse a la escuela surge como un motivo para reunirse con otros, buscando hacer algunas actividades, entre las que se destaca fuertemente la actividad radial como actividad colectiva, consensuada por los delegados y además convocante. Y articulado a las acciones que se plantean como interés, es importante señalar el conocimiento que tienen los/as jóvenes delegados de los cursos de las actividades que se llevan adelante en el barrio, por ejemplo, talleres de educación sexual, tareas de biblioteca, cuestiones que no necesariamente son impulsadas por la escuela. En la contracara del conocimiento y enlace barrial podemos ver una cuestión también relevante que surge de la mirada que los adultos de la escuela tienen respecto de los/as jóvenes estudiantes secundarios. Concretamente nos referimos a las dificultades que tienen para “salir del barrio” en consonancia con la mirada externa que se valida desde el Código de Faltas de Córdoba y los obstáculos que se le plantean para su llegada al centro de la ciudad, por ejemplo. Al respecto es importante el testimonio de una docente y directiva de la escuela:

Yo tengo alumnos que no conocen más allá de la Sargento Cabral, entonces, vos los ves cuando los llevás a otro lado... acá ponen el pecho, son re guachos como dicen ellos [risas], pero van a otro lado y son pollitos. Porque no están acostumbrados a interactuar con lo distinto. A todo el colectivo docente le gusta que los chicos interactúen y que vean otras realidades, que hay otras posibilidades... Los llevamos a la universidad y se quedan pasmados, porque no pueden creer el movimiento que hay, y la diversidad de cosas que es la universidad. No pueden creer cuando ven a gente con los mostradores vendiendo instrumentos, artesanías, y al mismo tiempo otra gente sentada estudiando en el pasto. Se quedan asombradísimos. Y cuando ellos preguntan... no todos son hijos de doctores los que estudian en la universidad. Hay chicos que vienen de familias humildes que hacen un enorme sacrificio para ir a la facu. Entonces ellos abren la cabeza, y se dicen “yo también puedo”, viviendo a 30 cuadras de la universidad puedo irme y volver caminando, si es ese un impedimento (entrevista a personal directivo SA, 2014).

El segundo motivo que surge como relevante a la hora de diseñar acciones y estrategias de acción son las necesidades barriales, el entorno barrial y su diagnóstico –diagnóstico realizado por los/as jóvenes–. En dicho diagnóstico se identifican dos cuestiones importantes propias del barrio: los problemas de cloacas y la basura en el entorno barrial. En relación a esto la infraestructura del entorno barrial surge como uno de los motivos al que los jóvenes apelan cuando transmiten a sus pares las razones que los llevan a organizarse, organizarse para tener un mejor entorno.

–¿Qué significa la escuela para vos?

La escuela... una oportunidad para realizar una carrera o lo laboral. Porque cada vez más hay más trabas y esto me da una oportunidad, pero también para ver qué pasa porque cuando nos juntamos con el dispensario vimos también la mugre de la zona... la cloaca que pasa por el frente de la escuela (Elías, 17 años, estudiante de 4º año, SA).

Ahora bien, la convocatoria a organizarse en el entorno barrial que no necesariamente surge “desde el interior de la escuela” se relaciona con las posibilidades e imposibilidades que los actores de la escuela (tutores, docentes, directivos) tienen de involucrarse en acciones barriales concretas. La escuela emerge como espacio que contiene y motiva, sin embargo no podemos afirmar que tenga posibilidades reales de “acompañar iniciativas en el entorno barrial”. Al respecto, se optimiza tal vez desde la escuela la lectura de realidades particulares de la zona que operan como su contexto inmediato, por el acompañamiento de los actores institucionales en la lectura de esas realidades; sin embargo, los recursos humanos que podrían –eventualmente– acompañar estas iniciativas son acotados. La lectura de la realidad de las familias de la zona, realizada por docentes y directivos de la escuela, donde destacan el hecho de la existencia de familias con padres y madres privados de libertad surge como fundamento a la hora de instalar la escuela como un espacio donde “no se dan ciertas cuestiones”. Docentes y directivos señalan que la escuela opera como un límite concreto respecto a la portación de armas y circulación de las mismas en la escuela.

El lema de la escuela es “en la escuela no”, entonces en la escuela no armas, en la escuela no drogas, en la escuela no alcohol, en la escuela no violencia. Nosotros acá, con todo el grupo docente hacemos un

trabajo muy personalizado con los chicos, porque le conocemos la historia prácticamente a todos. La mayoría están emparentados, son primos de... hermanos de... y resulta que los Torres, los Acostas, los Rodríguez son todos parientes; [risas] entonces ya sabemos de dónde vienen, cómo vienen, de dónde son, cuál es el trato que tenemos con cada uno, nosotros los llamamos a la dirección, los hablamos. Agotamos todos los recursos para contenerlos, esa es la misión de la escuela... (directora, SA).

4.1.4. Todos laburamos y todos igualamos: el caso del IPEM N° 167 *Manuel Estrada*

En relación a los intereses, necesidades y problemas que configuran los objetivos de las estrategias que convocan a la acción concreta a las organizaciones y los/as jóvenes en el espacio social de esta escuela, señalaremos diversas cuestiones que surgen de los insumos empíricos y aluden a objetivos vinculados a intentar resolver problemas de infraestructura de la escuela y de ocupación del espacio por parte de los actores institucionales, prioritariamente los/as estudiantes, y objetivos relacionados con propuestas vinculadas a la problemática ambiental en la zona, la cultura e inquietudes sociales.

Por un lado, advertimos un claro foco que opera como objetivo de las estrategias y que alude a las necesidades de mejorar la infraestructura escolar: mal estado de algunos sectores del edificio que demandan arreglos, problemas con los baños, distribución de espacios y necesidad de ampliación de los mismos. Y, por otro lado, ya en el entorno barrial, surge una preocupación vinculada a la circulación en el mismo, concretamente, la necesidad de “ver qué hacer” ante la ausencia de semáforos y las dificultades que ello genera para transitar debido al intenso tráfico vehicular que complejiza el cruce de la calle de la escuela. Esto se vincula al hecho de que los/as estudiantes, jóvenes trabajadores que se encuentran haciendo sus primeras experiencias laborales desde edad temprana y en el entorno barrial, en general en comercios diversos del sector sur de la ciudad, demandan circular con tranquilidad. Desde allí comprendemos que expresen esta particular preocupación por el entorno que claramente alude al espacio escolar, pero también a sus espacios laborales y a su propio hábitat. La ubicación de la escuela en una transitada avenida comercial de la zona –de doble circulación– les impide por ejemplo cruzar la calle en búsqueda de alguna merienda, al llegar a la escuela,

pero además les permite objetivar en horas pico las dificultades diarias y cotidianas para circular en esta zona de alta densidad poblacional. Esto plantea el hecho de que a la hora de aludir a la “organización en la escuela” surja la necesidad de vincularla a la vida cotidiana y a sus necesidades, así observamos que al referirse a este problema de circulación por la zona, la posición desde la cual se ubican los/as jóvenes no es solamente la de estudiantes de la escuela Estrada, sino la de vecinos y trabajadores en el área, referencias que dejan expuestas: “Estamos un rato en la escuela... pero después tampoco podemos cruzar para ir a la pollería, donde laburamos o cuando nos mandan a buscar algo...” (Manuel, delegado turno mañana, ME).

A la hora de imaginar estrategias de acción o soluciones, por ejemplo, respecto de este problema, como el pedido de semáforos que permitirían eventualmente cruzar la avenida del frente de la escuela, la posición desde la que se ubican es como alumnos que no pueden acceder a la escuela; sin embargo, rápidamente emergen argumentos propios de su vida barrial cotidiana, donde se ubican como vecinos y trabajadores. En relación a esta cuestión, una docente apunta un elemento importante vinculado a lo que implica la ocupación del espacio de parte de los estudiantes. La docente señala relaciones entre el espacio reducido de la escuela y la salida de los/as jóvenes por fuera de la escuela. Esto podría tener al menos dos lecturas, una vinculada netamente a la falta de espacio de los/as jóvenes que se ubican en momentos libres al lado de la escuela, en el hall de un almacén, pero también podríamos analizar la mirada hacia “el afuera de la escuela” que aparece entre los/as jóvenes, que diariamente además circulan trabajando en el área.

Dentro del ámbito escolar veo que se juntan mucho al lado del kiosco, en el patio, en los pasillos. No es una escuela grande, el playón solamente lo utilizan para educación física por lo que en los recreos no está habilitado. Entonces ves los chicos en los pasillos en cualquiera de los pisos, en el patio pero por sobre todo al lado del kiosco. También en el almacén de al lado que tiene como un hall adelante. Eso es lo que yo he observado (Ana, docente, ME).

En torno al espacio en la escuela, su disponibilidad real y el uso que de él se hace en la vida escolar propiamente dicha surge en reiteradas ocasiones la necesidad de “mayor espacio”, “ampliar el espacio” y “abrir las puertas cerradas”. Los/as jóvenes señalan la importancia de poder

ocupar el espacio, sobre todo en el piso superior de la escuela, donde manifiestan que hay lugares cerrados y, del mismo modo, expresan la necesidad de que se abran los baños que suelen cerrarse. Simultáneamente, también reconocen problemas ocasionados por el mal uso de los espacios, roturas provocadas por los mismos estudiantes, y suciedades provocadas por el mal uso.

Observamos además entre los objetivos de las estrategias que plantean los/as jóvenes aquellos que los vinculan a cuestiones ambientales, como aspectos que surgen de manera sistemática y en correlación con la especialización de ciencias naturales. Al respecto identificamos en los discursos de los/as jóvenes iniciativas de acción directa sobre la cuestión ambiental, relacionadas con los espacios verdes en la zona, que además tienen antecedentes en propuestas que se han trabajado, por ejemplo, en talleres de preparación para la vida y el trabajo. El abordaje de la cuestión ambiental surge como elemento que motiva a los/as jóvenes, ubicándolos nuevamente desde una mirada hacia el afuera de la escuela y en una de las especialidades para las que la institución los prepara. Este hecho, sin embargo, presenta ciertos problemas a la hora de la implementación y desarrollo de las estrategias, que pueden analizarse desde los testimonios que plantean los/as jóvenes, pero también los/as docentes. Los/as jóvenes identifican obstáculos ligados a la implementación de estrategias de acción concreta, que se vinculan por otra parte a las realidades de los docentes que en esta escuela aparecen como pluriempleados.

Hay trabas para todo, porque yo le propuse a la profesora de ecología y biología que hiciéramos un proyecto: salir a limpiar espacios verdes. Y bueno, porque como somos de Naturales, pero no solamente nosotros, le íbamos a decir a los otros cursos. Y dice: “No, háganlo con la profesora de Formación para la Vida y el Trabajo” y ahora la hablé y me dice que no, que lo tengo que hablar con el director... (Julieta, 16 años, estudiante de 5º año, ME).

Entonces vas a hablar con el director y el director te dice: “Bueno, tienen que armar una movida con los profesores, porque ellos tienen” ... no tenemos una voz (Sofía, 15 años, estudiante del 4º año, ME).

Se pasan la pelota. Y esas reuniones que supuestamente hacen entre los directores y los profesores para determinar nunca existen porque después quedan en la nada... (Julieta, 16 años, estudiante de 5º año, ME).

... Y quedamos con las ganas de hacer todo y no hacemos nada...
(Sofía, 15 años, estudiante del 4º año, ME).

En cuanto a los/as docentes, en la contracara, surgen señalamientos respecto de las implicancias que tiene para un docente pluriempleado dar respuesta a las necesidades de los/as jóvenes que pretenden llevar adelante estrategias que demandan la circulación por el barrio, cuestión que por otra parte implica compromisos y resguardos que son de difícil implementación.

Identificamos, además, dos tipos de motivos que aluden a la cultura e inquietudes sociales entre el colectivo de los/as jóvenes. Por un lado, recuperan como intereses la posibilidad de construcción de murales y banderas, actividad sobre la que tienen referencia en su escuela por compañeros que pudieron emprender este tipo de acciones vinculadas a la cultura. Y, por otro lado, señalan como tareas de interés las realizadas junto a la iglesia de la zona, donde suelen articular tareas solidarias de arreglos de ropa para sectores de pobreza estructural. En la misma línea, el “pucho y la droga” son señalados como grandes temas para los que “habría que hacer algo” y como elementos que podrían justificar, por ejemplo, el cierre de los baños. A lo largo de una de las entrevistas grupales, los/as jóvenes señalan esto, sin embargo también refieren al hecho que no sabrían ellos qué hacer con estos temas.

Un elemento significativo a la hora de analizar el diseño de las estrategias, sus objetivos y/o motivaciones, las necesidades relevadas y las estrategias implementadas o a implementar es el hecho del señalamiento que realizan los/as jóvenes respecto de los liderazgos que necesitan instalar en la escuela como estudiantes. En entrevistas grupales, realizadas con los delegados de los cursos, surge esta cuestión de manera reiterada, plantean la “necesidad de liderazgo”, de “tener voz como estudiantes” lo que les permitiría trascender aquellas experiencias donde ha primado la sensación de que “no podemos decir, hacer, no llegamos a nada”. Recuperamos un testimonio que presenta con claridad la cuestión:

A veces se necesita eso, un liderazgo, porque nosotros queremos “bueno, vamos a hacer un centro de estudiantes” ponemos todo nosotros, los alumnos, y queremos dar una voz, y no tenemos una voz en las autoridades... no llegamos a nada, proponen muchas cosas para hacer [aludiendo a los delegados] pero... nada (Sofía, 15 años, estudiante del 4º año, ME).

Hacia el exterior de la escuela no surgen consideraciones que nos hagan presumir su ubicación como dirigentes estudiantiles, pero sí a la hora de situarse puertas adentro, por ejemplo ante el reclamo de acondicionamiento de los baños. En relación a esto último surgen argumentos vinculados al sexo-género, la condición de las adolescentes, sus necesidades sanitarias y su reclamo como estudiantes de esta escuela en particular.

En referencia a los trayectos previos recorridos por los sujetos, sobre todo a los fines de analizar si operan como motivación de la construcción de acciones, consideramos que los trayectos laborales que los estudiantes de esta escuela se encuentran recorriendo o ya han recorrido, los acerca o al menos plantea una mediación, con la idea de agremiación, pero en términos teóricos y ligado al espacio de sus trabajos, al “afuera de la escuela”. En el ámbito escolar, tal como ya señalamos, hace veinte años que no existe centro de estudiantes en la escuela y esto plantea un dato significativo. Tampoco relevamos hoy demandas vinculadas al sostenimiento de un centro de estudiantes, en tanto espacio organizativo.

4.2. Atravesados por el género: consensuando y disintiendo

Las razones de la subordinación de género y las derivaciones que esta problemática social política y cultural plantea en el espacio social de la escuela y en las estrategias de acción que se proponen los/las jóvenes, es una cuestión que demanda una mirada particular. Y si bien ya aludimos a impactos planteados desde la problemática de género en las organizaciones y la distribución del poder, haremos en este punto referencias particulares en relación a consensos y disensos de los actores institucionales respecto de los debates de género, impactos particulares identificados derivados de políticas específicas y aludiremos a temáticas priorizadas por los/as jóvenes.

En primera instancia, señalaremos las diferencias que observamos en relación a *los consensos y disensos* existentes en torno a los debates de género y los derechos entre los diversos actores institucionales de las cuatro escuelas. Visiones y tomas de posición diferenciadas entre los/as jóvenes, pero también entre los docentes y directivos, lo cual instala diversas consecuencias. Los/as jóvenes exponen lecturas heterogéneas a la hora de expresarse respecto de los debates de género, los derechos de las mujeres jóvenes y las necesidades que se expresan como propias de las

mujeres jóvenes. Estas diversas lecturas se plantean, preferentemente, entre las estudiantes de los años superiores (5º y 6º), en particular de una de las escuelas (Caso 1 RW) quienes manifiestan la importancia que la escuela reconozca derechos, problemas o temas particulares. En el Caso 1 RW se destacan, además, temáticas de interés vinculadas a problemáticas propias de los debates de género, particularmente aludiendo a violencia entre jóvenes, en el noviazgo y la necesidad de aprender sobre sexualidad.

En el Caso 2 JLC y teniendo en cuenta la mirada de los docentes, se enfatiza otra perspectiva.

Ellos participan mucho en todo lo que tiene que ver con derechos humanos. Lo de violencia hemos pedido, pero por ahí bueno los chicos participan con su curso más que aparte digamos si... También tenemos convivencias, pero a veces lo que pasa es que los horarios no favorecen (Norma, vicedirectora JLC).

En esta mirada no se referencia la perspectiva de género pese a que en esta escuela se aborda de manera específica la cuestión de la violencia en el noviazgo y se trabaja señalizando la escuela con materiales gráficos específicos en torno al asunto.

Queremos señalar situaciones propias de la trama organizativa y la distribución del poder según el sexo-género, que se manifiestan como prácticas particulares. Tal el Caso 2 JLC en el cual, ante una estructura organizativa formal como la lista de candidatos para el centro de estudiantes, se puede objetivar un colectivo de mujeres jóvenes diseñando política gremial estudiantil y ocupando cargos en una propuesta en la cual se plantea explícitamente la entrega del cargo de liderazgo de la presidencia del centro de estudiantes a un joven varón, que se supone accionará cabalmente desde ese rol. Las conjeturas que las jóvenes realizan pareciera que invalidan la posibilidad de construcción de poder desde lo femenino, que aparece contradictorio en relación a las tareas que ellas mismas llevan adelante a los fines de la elección. Un aspecto importante a señalar es el acuerdo que se plantea en el colectivo juvenil que acciona de manera colectiva dado un problema particular y pese al escaso tiempo con que se cuenta para consolidar una acción en grupos. Se plantea un problema, y se acuerda sobre un aspecto, donde la prioridad es definida colectivamente —y atiende a cuestiones particulares de infraestructura y acción política directa—, no siendo el género prioritario,

al menos en el discurso. Es parte constitutiva de la toma de posición asumida por los/as jóvenes la lectura que realizan respecto de sus posibilidades de ejercicio del poder, y los atravesamientos de género impactando en un momento donde los/as jóvenes transitan sus procesos de subjetivación.

Entrevistadora: Todas mujeres y un presidente hombre, ¿qué pasó ahí?
[risas]

Estudiante 1: Jony es convocante.

Estudiante 2: El Jony es convocante ibien, bien!

[...]

Entrevistadora: Claro y qué cosa las mueve a ustedes en la escuela, qué cosa los convoca, qué les da ganas de participar... [Risas] Porque por ahí vieron hay cosas que uno va viendo y se suma, acá hay mucha historia también en esta historia...

Chicas: Sí.

Entrevistadora: Muchas cosas que se han hecho, por ahí hay algo que en particular les gusta o qué sé yo.

Personal directivo: Ellas están pendientes del mantenimiento de la escuela

Chicas: Claro, a nosotras nos importa eso, mejorar el lugar donde estamos todos/as (entrevista colectiva a equipo de candidatos Lista Naranja para elecciones de centro de estudiantes, año 2014).

En este caso nos interesa recuperar en vista a las implicancias que plantea, en ocasiones, para la autoevidencia de posiciones de los sujetos que formulan, diseñan y definen estrategias de participación en la escuela, ya que en relación a ello debemos plantear como otro atravesamiento de género, en términos de incorporación de los debates, la aceptación e inclusión de temáticas sensibles a los debates de género en la formación de estrategias de acción directa. Particularmente nos referimos a las estrategias que en el Caso 1 RW, involucran el abordaje de la violencia en el noviazgo, o los reclamos desde las mujeres jóvenes en el Caso 4 ME en relación al acceso a los baños de mujeres, y las demandas de acción con respecto a los embarazos, la anticoncepción y la violencia doméstica en el Caso 3 SA. En relación a esto, sin embargo, debemos señalar que los consensos se pueden objetivar de manera diversa, en ocasiones aludimos a quienes apuntan a problemas que deben ser abordados, tal el caso de los delegados de los años superiores (fundamentalmente 4º, 5º y 6º año) de las diversas escuelas.

El otro aspecto a señalar es el que nos remite a *los impactos relevados que tienen relación con derivaciones de políticas particulares instaladas en el ámbito educativo*, tal es el caso por ejemplo, de la Ley de Educación Sexual Integral en la escuela. En particular, aludimos a aquellos impactos que permiten “dejar planteadas” experiencias previas entre los/as jóvenes (desde diversos espacios y temáticas) que faciliten lecturas de su realidad en las cuales “se ponen en juego” relaciones desiguales o formas de subordinación propias de la reproducción del patriarcado. Al respecto son significativos los inventarios que realizan, tanto jóvenes como docentes, en los casos en los cuales existen antecedentes particulares respecto de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en el marco de la Ley 26061. Por ejemplo, los abordajes realizados por docentes de la escuela que pertenecen a cátedras de Biología respecto de anticonceptivos, cuidados del cuerpo y conocimiento del mismo, o el realizado por cátedras de Ciudadanía sobre derechos de las jóvenes a vivir sin violencia. En ese sentido, se recuperan además como experiencias positivas aquellas que se llevaron adelante en relación a la educación sexual integral mediadas por campañas de transferencia de conocimientos, producción de estrategias y/o incidencia en políticas públicas, vinculadas a la Escuela de Trabajo Social y a la Facultad de Psicología, ambas instituciones de la Universidad Nacional de Córdoba; particularmente aquellas que involucraron a jóvenes universitarias/os en sus prácticas académicas. En algunos casos los/as jóvenes estudiantes secundarios refieren a experiencias particulares en las cuales no han participado, pero que les han sido referidas por algún docente que sí estuvo involucrado o de las cuales existen registros gráficos y públicos en la institución sobre los que ellos han preguntado (afiches, pinturas en las paredes, señales, libros, cartillas, etc.). No obstante cabe señalar que, en aquellos casos en los cuales los/as docentes han participado efectivamente de experiencias que involucraron el diseño específico de propuestas de abordaje de problemáticas sociales y/o de incidencia en la política pública, los aportes e impactos en la lectura de las problemáticas juveniles y en la construcción de las estrategias de acción con los/as jóvenes, son diferenciados. Y particularmente se recuperan objetivos y acciones en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por ejemplo en el Caso 3 SA, se recupera en objetivos del PEI como proyecto la mención “Centro de estudiantes” y en el Caso 1 RW se propone como uno de los objetivos “Promover las agrupaciones estudiantiles”.

Entre las temáticas *que expresan problemáticas particulares identificamos* violencia de género, que se presenta de distintas maneras, como por ejemplo violencia y violencia en el noviazgo y que convoca a los/as estudiantes secundarios a debatir estrategias para su abordaje desde los espacios organizativos, centros de estudiantes y organizaciones culturales, por ejemplo. Y prácticas también específicas, por ejemplo, en el Caso 4 ME se alude reiteradamente al centro de convivencia que aborda diversas violencias cotidianas y en ocasiones los alumnos lo referencian como organización estudiantil.

4.3. Textos estratégicos en contextos complejos

Al cierre de este capítulo hemos podido identificar siete tipos de estrategias que los/as jóvenes estudiantes secundarios llevan adelante en sus espacios escolares y con particulares condicionamientos, como dijimos, pero que podemos enunciarlas y caracterizarlas según los siguientes rasgos, que expresamos a continuación y que retomaremos en las conclusiones finales del estudio. Definimos las estrategias en su contexto, las particularidades que cobran y que le permiten definir rasgos o énfasis propios. Esto, relacionado con las experiencias y trayectos previos y el género como aspecto significativo.

En la siguiente tabla graficamos los énfasis de las estrategias en cada uno de los cuatro casos estudiados.

4.3.1. *Tabla N° 2: Estrategias organizativas de los/as jóvenes en el entorno escolar*

Tipos de estrategias	Contextos e impacto	Énfasis hacia el interior de la escuela	El motivo, necesidades o intereses que convocan	Trayectos previos	Género
a. "Encuentro entre nosotros"	Espacios institucionales que habilitan expresiones juveniles.	Organizaciones informales, no necesariamente validadas por procesos electorarios.	Intereses centrados en expresión y comunicación.	Diversas organizaciones (informales y formales, centros de Estudiantes.	Paridad y apropiación de intereses diversos atendiendo a género. Diversidad de liderazgos.

Tipos de estrategias	Contextos e impacto	Énfasis hacia el interior de la escuela	El motivo, necesidades o intereses que convocan	Trayectos previos	Género
b. “Organización y construcción de organizaciones”	Instituciones con información sobre la normativa. Procesos sistemáticos de organización.	Expresión de los jóvenes respecto de sus tomas de posición.	Diversidad de intereses, motivos y llamadores a organizarse.	Aprendizajes normativos. Elecciones. Participación en redes y espacios colectivos con otras organizaciones juveniles.	Discursos de paridad participativa.
c. “Afilación y acción colectiva”	Problemáticas sociales de las familias y entorno barrial de pobreza.	Objetivos de afiliación social de sus estudiantes (se enfatiza asistencia como perspectiva, acercamiento familiar y permanencia del vínculo con la escuela). Mirada del sujeto con necesidades de diverso tipo, derecho a la asistencia.	Fortalecer pertenencia social en el espacio de la escuela.		El foco de la afiliación se remite a la organización.
d. “Acción sobre los propios intereses”	Apertura institucional, docentes que acompañan los trayectos. Reconocimiento de derechos de los jóvenes (sociales, políticos).	Objetivos relacionados con resolución de problemáticas sociales.	Salud sexual, ambiente, violencia en noviazgo, pucho y droga.	Expresiones diversas y organizaciones informales.	Diversidad de liderazgos de género. Abordaje de problemáticas propias de género (con énfasis en educación sexual y v violencias).
e. “Abordaje en relación a necesidades de infraestructura de la escuela”	Contexto de crisis social o institucional.	Articulación con los docentes y directivos.	Techos, aulas, agua, frío, calor, estética, etc., son motivos que instalan necesidades para ser abordadas.	Se aborda en procesos donde la infraestructura ha sido un entrenamiento.	Liderazgos indistintos.

Tipos de estrategias	Contextos e impacto	Énfasis hacia el interior de la escuela	El motivo, necesidades o intereses que convocan	Trayectos previos	Género
f. “Ante el conflicto”	Reconocimiento de derechos de los jóvenes (sociales, políticos).			Organizaciones de diversa formalidad.	Diversos liderazgos, abordaje de problemáticas propias de género.
g. “Articulación estudiantil y redes”	Reconocimiento de derechos de los jóvenes (sociales, políticos).		Encuentro, comunicación de lo realizado, conocimiento de modalidades diversas de resolución de problemas.	Organizaciones formales, centros de estudiantes, trayectos eleccionarios	Prioridad de liderazgos masculinos.

4.3.2. Tabla N° 3: Estrategias y énfasis

Estrategias y sus énfasis	Encuentro “entre nosotros”	Organización	Afiliación social	Acción directa sobre intereses	Abordaje ante el conflicto	Articulación estudiantil y Redes	Infraestructura
Caso 1 Rodolfo Walsh							
Caso 2 Jerónimo Luis de Cabrera							
Caso 3 Santiago Ayala							
Caso 4 Manuel estrada							

Nos interesa detenernos entonces en este último tramo del capítulo en torno a los dos aspectos que señalamos relativos a las condiciones institucionales de las escuelas en estudio: los contextos normativos de las organizaciones que accionan en la escuela y la mirada que de los/as jóvenes tienen los actores que dirigen las instituciones. Dichos aspectos inciden claramente en las formas de sus organizaciones y en los tipos de estrategias que formulan los/as jóvenes estudiantes secundarios y

dado que identificamos puntos de encuentro en las cuatro escuelas, los analizaremos en común.

Las estrategias político-gremiales en la escuela y los obstáculos para su identificación y reconocimiento, demandan necesariamente un paso por los contextos institucionales, de manera de complejizar la lectura para identificar la producción de las estrategias de organización. Y, tal como dijimos anteriormente, de los diversos contextos que operan en la trama social y política de la escuela, los aspectos normativos señalan impactos particulares. La dimensión escuela-contexto ha sido analizada por diversos autores que han aportado desde una mirada institucional y entre los cuales nos interesa destacar autores como Giroux (1998, 2003) que desde la pedagogía crítica plantea aportes particulares respecto del contexto, espacio donde opera el sujeto y sus acciones; contemplando además las redes de significados (históricos, sociales, ideológicos, etc.) que se identifican, reconocen y aceptan de parte de los sujetos que comparten un espacio como la escuela, y Garay (1994), en nuestro contexto local, que aporta, entre otros aspectos, en torno a los conflictos que se expresan en la institución educativa.

4.4. Normas y formas: contextos de la agremiación juvenil

La noción “agremiación juvenil” en los ámbitos educativos plantea ciertas novedades en lo que hace a los aspectos normativos en nuestro medio (Córdoba - Argentina). En el campo de la educación, la Ley 26206 de Educación Nacional habilita derechos y obligaciones a los alumnos, que facilitan la posibilidad de conformar organizaciones en la escuela. Esta norma, se inscribe en el escenario de las políticas públicas educativas y convoca al conjunto de docentes, alumnos, intelectuales, familias, funcionarios, académicos, dirigentes políticos y sociales, líderes culturales y religiosos, con el objeto de construir una política educativa signada por la democracia pedagógica de un Estado constitucional. En este marco, se estarían posibilitando algunas condiciones para la construcción ciudadana de los/as jóvenes estudiantes secundarios desde el ángulo gremial; al menos en términos teóricos-formales de la implementación de la política pública. Y, como decíamos en el capítulo anterior, además la Resolución provincial N° 124/10, junto a la Ley nacional N° 26877 de Representación Estudiantil, de reciente aprobación, aportan el marco normativo para la agremiación.

Particularmente, la Ley de Educación Nacional N° 26206 apunta, en su artículo 4, algunos elementos que inscriben la participación como posibilidad de las organizaciones sociales y las familias:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer una Educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias (art. 4 Ley 26206).

Así como también el artículo 8 apunta respecto de los marcos valorativos a impulsar en la formación:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (art. 8 Ley 26206).

Se incluyen además en el artículo 11 los fines y objetivos de la política entre los que recuperamos particularmente el inciso “b” de dicho artículo que plantea la posibilidad de:

- b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles (art. 11 Ley 26206).

Estos objetivos que pueden constituir un marco de participación,

son elementos aún imprecisos para aludir a la idea de agremiación juvenil. Un particular elemento a revisar, en esta mirada al contexto, es el hecho de que una de las demandas respecto a las reformas de la Ley N° 8113 de educación provincial, que se hicieron ya en 2010 con motivo de las tomas de escuelas en Córdoba, es que no plantea la obligatoriedad de la formación de centros de estudiantes como espacio de representación gremial. Este hecho particular, aun en el marco de la nueva ley nacional N° 26877 respecto de la agremiación, se pone en diálogo con la normativa provincial, Resolución 124/2010, que expresamente alude a la conformación de los centros de estudiantes. Normativa que por otra parte emerge en un contexto de conflicto y crisis, durante las tomas de escuelas de 2010, emprendidas en Córdoba por diversas agrupaciones juveniles, escolares y políticas.

Esta resolución del Ministerio de Educación de la Provincia plantea en sus considerandos dos elementos que asumimos como significativos a la hora de analizar los contextos normativos en Córdoba respecto de los derechos políticos de los/as jóvenes. Por un lado, alude al “Centro de estudiantes como instrumento idóneo para que el claustro estudiantil exprese y manifieste sus expectativas, aspiraciones y demandas” (Considerando de Resolución 124/2010) y, por otro lado, menciona que “por sus objetivos y fines es el organismo apropiado para que los alumnos inicien y consoliden prácticas ciudadanas que apunten al desarrollo de una conciencia democrática y republicana” (Considerando de Resolución 124/2010). Asimismo, al referirse a los fines y funciones de los centros de Estudiantes, en el capítulo segundo, artículo 4, se hace hincapié en las necesidades de ejercicio ciudadano adolescente en cuanto que establece como fines de dichos organismos estudiantiles planteando

- a) Propiciar el ejercicio de una ciudadanía comprometida y democrática. b) Respetar y defender los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas (...) c) Desarrollar y fortalecer la formación integral de los estudiantes desde los valores de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, respeto a la diversidad, no discriminación y bien común. d) Contribuir a la construcción de una cultura política pluralista (...) (art. 4 Anexo I Estatuto Modelo de Centros de Estudiantes, Resolución 124/2010).

Estas funciones, expresadas de manera concreta, luego se retoman y hacen una declaración explícita de las actividades que se deben pro-

mover desde los centros de estudiantes. Sin embargo, las titularidades en orden a los derechos aportan enfáticamente a la posibilidad de construcción ciudadana y el análisis de las prácticas y representaciones que se plantean ante la cuestión permiten reflexionar desde otro ángulo sobre el ejercicio que de la normativa se genera. En tal sentido, el Estatuto Modelo planteado por la Resolución 124/2010, es un elemento de análisis fundamental donde habrá que tener en cuenta de modo plural los discursos entre los diversos actores institucionales y cómo en cada caso se analiza.

Si bien el elemento normativo opera como convocante respecto de la instalación de espacios particulares de ejercicio político en la escuela, también es real que pone coto a la participación y a las estrategias de participación y acción con una noción, la de “acompañamiento” a los centros de estudiantes de parte de los docentes, figura mediada por un docente asesor. Y en tal sentido esta figura también instala debates y discursos que son interpelados en búsqueda de autonomía de parte de los estudiantes secundarios que reclaman para sus organizaciones de base la posibilidad de constitución y de acción autónoma. El debate de la autonomía expresa relaciones con valores concretos, podríamos decir, con valores ligados a la condición ciudadana que emergen ante los derechos políticos.

La aprobación por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba de la Resolución N° 124 supuso la presentación, al mismo tiempo, de un Estatuto Modelo para Centros de Estudiantes y dio un marco normativo en el que se reconoce el grado de desactualización de la legislación vigente, considerando que, “el Centro de Estudiantes es el instrumento idóneo para que el claustro estudiantil exprese y manifieste...”. Ahora bien, ¿de qué manera se instala o traducen estos enunciados normativos al interior de las escuelas y de qué modo operan como contexto concreto en cada caso?

El conocimiento y desconocimiento sobre estas normas por parte de los múltiples actores que conviven en la escuela es diverso y también son variadas las dificultades que se hacen presentes a la hora de analizar la toma de posición de los sujetos que debieran formar parte en estos procesos educativos y de entrenamiento de derechos. Es decir, que un punto concreto se vincula al hecho de que no existen perspectivas unificadas ni consensos respecto de la agremiación, más allá de que existan normas concretas. Por otra parte la idea de autonomía organizativa plan-

tea algunos puntos de debate ya que la misma resolución 124/10 *recomienda, por estatuto, la elección de un tutor, elegido por los estudiantes, cuya función es de seguimiento y acompañamiento*. Esta tarea “tutorial” es parte de la tarea docente, en cuanto a la orientación teórica en materias afines y en lo que respecta a la presencia en las instancias de preparación y práctica del ejercicio democrático de planificar las elecciones, elegir candidatos y ejercer el derecho de voto, como funciones atribuidas al tutor. Y, obviamente, también se “tutorea” la acción y la construcción de estrategia.

A tres años de la aprobación de la Resolución N° 124, la Presidencia de la Nación sanciona la ley N° 26877 sobre Representación Estudiantil, Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes, sancionada el 3 de julio de 2013 y promulgada el 1° de agosto de 2013. Como podemos advertir, esta norma ha sido recientemente promulgada por lo que si bien las escuelas cuentan con este instrumento, aún no ha sido analizado ni mucho menos puesto a debatir entre autoridades, docentes y estudiantes. Sin embargo, y a efectos de establecer parámetros de análisis en el marco de la presente investigación, hacemos una lectura esbozando algunos comentarios preliminares que sin duda deberán profundizarse conforme la norma vaya instalándose en las escuelas. En sus artículos 1° y 2°, la Ley 26877, enuncia:

Art. 1°. Las autoridades jurisdiccionales y las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos incluyendo formación profesional de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.

Art. 2°. ... deben promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes.

Y, además de responsabilizar a las instituciones educativas, plantea el hecho de que estas también deben difundir la ley y sus alcances, a los fines de brindar las condiciones necesarias para el funcionamiento y por otra parte ofrecer un espacio físico. Se incorpora una tarea educativa que involucra la responsabilidad de la institución para hacer efectiva a la ley. Si bien se avanza en las condiciones y amplía el campo del protagonismo y la oportunidad de los estudiantes en participar sin condicionamientos en la conformación de los centros de estudiantes, cuando

establece que estos organismos surgirán como iniciativa de los estudiantes en cada establecimiento y entrega potestades a los docentes, reproduce de cierto modo una trama social y organizativa en la misma institución. Reconocer este asunto además plantea una necesaria mirada de la posición y la toma de posición de los docentes ante los derechos políticos de los estudiantes. La ley nacional supera a la Resolución N° 124/10, en el sentido que aquella no dejaba claro o, en todo caso, permitía la adecuación de la participación estudiantil a las valoraciones personales e individuales. El enunciado de la nueva norma nacional, por su parte, da por sentado que la creación de los centros de estudiantes, como forma de participación democrática, será un objetivo del Proyecto Institucional, lo que puede interpretarse de la lectura del artículo 6 cuando señala en algunos de sus incisos que los centros de estudiantes tendrán como principios generales:

- g) Promover la participación activa y responsable del alumnado en la problemática educativa;
- h) Gestionar ante las autoridades las demandas y necesidades de sus representados, y
- i) Proponer y gestionar actividades tendientes a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de sus representados (art. 6 Ley 26877).

Es claramente llamativo que articule la cuestión al Proyecto Institucional, en tanto eso de suyo involucra a los diversos actores institucionales. Consideramos, sin embargo, que aún no estamos en condiciones de observar los impactos que esta nueva normativa tendrá en los proyectos institucionales. Hay que tener en cuenta que dicho proyecto refleja la construcción de finalidades y destinos de una organización. Demandas, reclamos, ofertas y ofrecimientos van dando formato al proyecto, que a su vez tiene el marco de las políticas públicas y el contexto sociopolítico y cultural. El Proyecto Institucional desnuda además las intencionalidades de la institución, el tipo de necesidades que resuelve o no, la precisión de saberes y haceres que requiere y por otra parte plantea marcos o límites a la misión de la institución en sí. Es decir, es tal vez la construcción institucional que especifica los propios horizontes³.

Otro elemento a considerar en el análisis, es el hecho de que esta ley introduce una nueva demanda en la escuela. Y, como toda demanda, no recibe iguales respuestas de parte de los actores institucionales, específicamente docentes, ni tampoco de las diversas escuelas. Los enfoques y

respuestas que podrían plantearse respecto de la realidad organizativa de los/as estudiantes son múltiples y demandará la gestión de ciertos consensos, más aún si se trata de estrategias. Y en este sentido, la toma de posición del docente es una clave que opera involucrando perspectivas, creencias, prejuicios y posiciones personales que tienen que ser objetivadas. Sin embargo y pese a ello las demandas sociales “excesivas” que se le plantean a la escuela, se constituyen en uno de los mayores obstaculizadores para resolver situaciones diversas (podríamos decir problemas sociales, pero también agregaríamos problemas políticos, que en este caso aluden a la formación). Al interior de una institución cuya misión está ligada a la transmisión de conocimientos plantea una veta paradójica: por un lado, el Estado involucra a la escuela en la resolución de múltiples necesidades sociales específicas, políticas, etc.; y, por otro lado, pareciera que la escuela no cuenta con los recursos necesarios para su abordaje.

No obstante, es un dato concreto que la escuela por su potencial para convocar de manera cautiva sujetos sociales, por su potencial social integrador, sus recursos, redes sociales y por su misión institucional en sí, se vincula de manera directa a la vida social de sus sujetos principales (los estudiantes) pudiendo dar desarrollo (al menos en términos teóricos) a una dimensión política en su formación. En este caso particular, sin embargo, no es atribuible a modo de punto de fuga la sobrecarga respecto de la inclusión de la política o el debate de la agremiación juvenil. Ligamos la escuela al conocimiento y el entrenamiento de las nuevas generaciones; el punto es que la formación y acción política no solo se aprenden con la apropiación de contenidos, esto alerta respecto de cuestiones tales como la transmisión de prejuicios, de aspectos ligados a la participación y sus prácticas. La escuela debe y puede hacerse cargo de esta cuestión, pero también es real que tendrá que recibir aportes, apoyos, y procesos formativos para el abordaje.

A lo largo de la investigación, hemos identificado en las cuatro escuelas contextos y límites que operan en los procesos de producción y reproducción que se juegan en estos escenarios y que al decir de Ruiz Botero (2006):

es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva, según las marcas instituidas y vividas por la comunicad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda, reúne y une (p. 10).

Y es en ese territorio, en el que interactúan otros sujetos institucionales (docentes, directivos, preceptores), donde opera la construcción de estrategias de acción de los/as jóvenes. Los/as estudiantes secundarios de las escuelas estudiadas se movilizan en una trama social, política y normativa, exponiendo y poniendo en evidencia problemas de diverso tipo que operan en la escena social de la escuela y que son leídos de acuerdo a los propios contextos institucionales dando marco a la implementación de las políticas educativas. Así, hacen visible aquello que se articula en la realidad cotidiana de las escuelas: las dimensiones micro (la escena institucional de la escuela, con sus tiempos, espacios, sujetos) y la dimensión macro de la institución (la política pública educativa).

Respecto del contexto institucional identificamos aquellos elementos derivados de las políticas públicas, vinculadas a derechos particulares de los/as jóvenes y que se expresan en políticas educativas particulares, como por ejemplo el derecho a la agremiación y la educación sexual, entre otros. En líneas generales y atendiendo a las garantías constitucionales, el Estado garantizaría derechos que son viabilizados desde políticas concretas y que operan como contexto institucional en el caso de las escuelas. Tal como señala Grassi (2003) los derechos políticos establecen la igualdad en la participación política (elegir y ser elegido) y los sociales suponen garantía de acceso a los bienes básicos para la satisfacción de necesidades y a la seguridad frente a contingencias diversas. Ambos tipos de derechos, podemos decir que tienen un espacio de juego en las escuelas. Pero ¿qué pasa cuando en la escena social de la escuela se intentan desarrollar derechos políticos, tal como es el caso de la agremiación juvenil?

Los derechos gremiales y/o políticos, como parte de la ciudadanía plena, a la que los/as jóvenes aspiren, no parecieran ser tan evidentes (para los diversos actores institucionales) como otros derechos, por ejemplo el derecho a la educación que rige en la escuela y tal vez este sea el motivo que plantea la lectura. Y si bien es evidente que los derechos, sean civiles, políticos, sociales, gremiales o reproductivos, permanecen condicionados en términos estructurales por las lógicas de organización social, también se expresan en instituciones como la escuela de manera diversa y contradictoria, desde las lecturas que los actores institucionales realizan respecto de estos derechos en la escena institucional.

En el caso de las escuelas estudiadas, debemos mencionar que no

necesariamente en todos los casos validan el derecho social y político de los jóvenes a organizarse y politizarse. En los testimonios de las entrevistas realizadas a docentes y directivos, surgen tomas de posición donde por momentos pareciera que se desconocen las nuevas legislaciones y normativas que habilitan a los/as jóvenes en prácticas políticas al interior de la escuela, concretamente la Resolución provincial 124/10 y la Ley nacional 26877. Desconocer la norma es un elemento que lleva a los directivos, por ejemplo, a impedir la gestión de espacios para la agremiación por parte de los/as jóvenes, aunque también las tomas de posición en las cuales no se validan las experiencias gremiales y políticas contribuyen a ello. En los cuatro casos estudiados, al menos un actor institucional (docente o directivo) desconoce las normas a las que aludimos, y manifiesta no tener conocimiento, o no haber sido informado al respecto. Solo se alude a derechos gremiales de los estudiantes en los casos donde la gestión de conflictos y las luchas estudiantiles han estado presentes de manera activa, tal el Caso 2 JLC que, además, sostiene con permanencia el espacio del centro de estudiantes desde 2010.

Las normativas que coexisten expresando o aludiendo en diversas direcciones a los derechos gremiales y/o políticos de los estudiantes son un punto clave del contexto, pero no se plantea homogéneamente como un conocimiento compartido por los actores de las escuelas. En tal sentido observamos que no todos los involucrados en la acción juvenil conocen y aprueban lo normado respecto de las organizaciones gremiales juveniles. La cuestión oscila desde el conocimiento y reconocimiento del valor de la norma, por ejemplo la Resolución provincial 124/10 de parte de los docentes que acompañan el desarrollo de acciones, hasta la negación y crítica a una normativa que favorezca la participación estudiantil de parte de aquellos docentes que invalidan la acción política de los/as jóvenes, y la contraponen a otras prácticas como, por ejemplo, la de los centros de acción juvenil como el Caso 4 ME. La escuela, en ese entorno, juega con sentidos construidos históricamente y genera límites particulares, simbólicos, y puntos de disputa social respecto de la educación, y el sujeto que la habita, al que no necesariamente todos están dispuestos a atribuirle derechos políticos y aun darle marco para la acción.

El diseño de estrategias en sí, implica procesos de reflexión sobre los haceres previos, prácticas y desarrollos y en tal sentido como señala Poggi (2001) el pensamiento a posteriori tiene la ventaja de la distancia para reflexionar sobre las estrategias, los principios prácticos y las repre-

sentaciones imaginarias que determinan formas de actuación y condicionan ciertos cursos de acción por sobre otros; sobre la manera en que se definen los problemas; sobre el propio rol actuado en cada contexto institucional. Del mismo modo que podríamos señalar la posibilidad que ofrece la reflexión sobre la anticipación o la comprensión polisémica de las posibilidades de participación. Hablamos de jóvenes que se encuentran iniciando experiencias de acción-participación, en un espacio que además está reglado, por ende estos procesos a los que alude Poggi serán procesos relativos y contemporáneos (en general) de la estrategia que se formula. Este punto nuevamente nos conduce a la necesidad de lectura del sujeto de que se trata. Y por otra parte a la vivencia y comprensión que realiza dicho sujeto, de aquello que desea modificar mediante una estrategia, y que interpreta y le otorga un significado particular, cuestión que es en definitiva aquello que moviliza a la acción.

Son parte del contexto de las estrategias aquellos contenidos, representaciones y visiones que, de los/as jóvenes, tienen los adultos que gravitan en la escuela y en el entorno organizativo de los centros de estudiantes. La subordinación etaria fundada en relaciones de poder asimétricas, o las posiciones ligadas al género y la producción de normas adultocéntricas, entre otros aspectos, operan como marcos de las experiencias juveniles y de la producción de subjetividades políticas que se llevan adelante desde las prácticas de los centros de estudiantes y las otras organizaciones que operan en la escuela. Hemos podido observar escuelas en las cuales los consensos respecto, por ejemplo, de la igualdad de género, tal el Caso 1 RW o el Caso 3 SA, habilitan prácticas y experiencias en las que se receptan propuestas que abordan problemas como la violencia en el noviazgo.

Las relaciones que se plantean en el espacio social de la escuela respecto de la participación política estudiantil y los derechos operan como un elemento que nos convoca a reflexionar considerando las relaciones con nociones como la de ciudadanía e identidad juvenil, entre otros conceptos. Cuando esto surge como consenso de los docentes o se incorpora en los proyectos educativos institucionales como parte significativa, contribuye a establecer vínculos entre las estrategias y la política escolar. En estos aspectos profundizaremos en el siguiente capítulo.

Notas

1 En tanto estábamos cerrando este texto, en septiembre de 2015, pudimos ver transcurrir las tomas de ocho escuelas en Córdoba, cuyo desencadenante fue el estado de la infraestructura de las escuelas públicas.

2 Recordemos, tal como ya hemos señalado, que la toma de escuelas que se lleva adelante en ese año, fue motivada por necesidades de diversas escuelas, tanto de Buenos Aires como de Córdoba, que demandaron respecto de diversos problemas de infraestructura y derechos en escuelas públicas.

3 Motivados por esta cuestión nos planteamos en el estudio de la cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Institucional, llevar adelante entre 2014/2015 un Proyecto de Investigación que busca estudiar los impactos de la participación en la producción de instituyentes en las dimensiones de la cultura y el proyecto institucional en las escuelas públicas de Córdoba.

Capítulo 5. Trayectorias y condición ciudadana de los/as jóvenes

Introducción

Una lectura diacrónica y sincrónica del estudio plantea la necesidad de recurrir a la categoría de trayectoria, tal como lo señalara en los objetivos de la investigación, y considerarla respecto de los sujetos, las organizaciones y las instituciones. Este enfoque implicó reconstruir las trayectorias de participación de los/as jóvenes estudiantes secundarios buscando capturar los impactos de sus prácticas organizativas y político-gremiales en relación a su condición de ciudadanos/as en formación. Las trayectorias que los sujetos han recorrido en sus escuelas, relacionadas con la participación política y/o social, las experiencias acumuladas y los desafíos encarados de manera individual y colectiva instalan prácticas y formatos particulares en la toma de decisiones que hacen a los fines de su acción colectiva e inciden, además, en la vida institucional. Organizaciones e instituciones que operan como contextos, recorren sus propios caminos e instalan políticas y desafíos en las escuelas en tanto espacios sociales y políticos, además de educativos.

En este marco, la tensión que observamos entre la misión de la escuela, centrada en lo educativo, y los desafíos políticos de las prácticas gremiales, demandó una mirada de aquellas trayectorias institucionales que han tenido lugar en las escuelas a la hora de instalar espacios de participación de los/as estudiantes organizados y de plasmar, en sus propias dimensiones institucionales (organizativa, normativas, proyecto institucional, cultura, aspectos psicosociales, etc.), elementos instituyentes relativos a la participación política de los/as jóvenes estudiantes secundarios. Al respecto, podemos analizar a las organizaciones estudiantiles como un elemento dinámico que recorre trayectos diversos a la hora de

entrenar en participación política a los/as jóvenes estudiantes. Esto conlleva una lectura de las necesidades que convocan a la participación y organización estudiantil en el espacio escolar, ya que, en la medida en que la escuela “habilita su identificación”, pueden construirse desafíos y propuestas de acción colectiva.

De esta manera, así como reconstruimos y analizamos las estrategias de participación social y política de los/as estudiantes secundarios nos parece clave en este capítulo detenernos en *las trayectorias de participación de los/as jóvenes estudiantes y en las formas organizativas instaladas en las escuelas estudiadas*. El objetivo que perseguimos es la identificación de los aportes que hacen a la condición ciudadana aquellos recorridos que realizan los/as jóvenes y sus organizaciones atendiendo a procesos participativos (gremiales y políticos) en la escuela. Tomaremos entonces, para el desarrollo de este capítulo, tres cuestiones que permiten identificar de manera particular los aportes en esa dirección:

- Las trayectorias e historias institucionales relacionadas con la participación juvenil.
- Las trayectorias de las organizaciones conformadas por los estudiantes secundarios.
- Las trayectorias de participación estudiantil de los sujetos (cuestión que abordamos de manera transversal respecto de los dos puntos previos).

5.1. Trayectos y trayectorias

Nos interesa acercarnos a la noción de “trayectoria” tomando en cuenta los aportes que realiza Pierre Rosanvallon tanto en sus obras de los 90 como en las sucesivas. Su trabajo *La nueva cuestión social* (1995), constituye tal vez un punto de apoyo al rastreo de la noción, claramente contextualizando el fenómeno masivo de desocupación y exclusión y las nominaciones a la nueva cuestión social que señalaba el autor. Posteriormente y con el trabajo *La nueva era de las desigualdades*, Fitoussi y Rosanvallon señalan:

Con un número cada vez mayor de informaciones puntuales, la sociedad aparece menos legible en su conjunto. ¿Cómo explicar esta paradoja? La respuesta es simple: los instrumentos de conocimiento estadístico –las nomenclaturas que producen, las categorías que utilizan, los conceptos que organizan– fueron concebidos e introducidos

en los años cincuenta para captar una sociedad de clases, compartimentada, organizada jerárquicamente, de movimientos relativamente lentos. Ya no captan sino una parte limitada de la sociedad actual (1997: 29).

Nuestro interés se plantea tanto por la noción de trayectoria en sí, como por los aportes relativos a las trayectorias “laborales relacionales” que Orejuela Gómez y Correa García (2007) plantean como una nueva estética, cuestión que cobra importancia en vistas a que tratamos de acercarnos a las trayectorias de los/as jóvenes estudiantes secundarios desde ese ángulo relacional. La noción en sí de trayectoria puede ser utilizada para referirse a diversos ámbitos (laborales, educativos, sociales, económicos) y entre los trayectos, los relativos a la participación juvenil en la escuela señalan una pauta de búsqueda y constituyen un foco que aporta a la hora de reconstruir espacios, acciones de los sujetos y marcos institucionales. Vemos que opera como una opción que nos permite relacionar lo recorrido por los sujetos, organizaciones e instituciones, como aspectos que interactúan y mutuamente se inciden, de allí la pauta sinérgica que consideramos se plantea. En esa mutua incidencia hemos identificado elementos particulares que exponemos en este capítulo y que nos permiten definir algunas conclusiones respecto de las estrategias de participación y organización político-gremial de los/as estudiantes secundarios en las escuelas públicas de Córdoba y su relación con la noción y práctica de la ciudadanía.

Jiménez Vásquez (2009) plantea que el término de trayectoria se refiere, en el ámbito de la educación y del mercado laboral, a las distintas etapas que vive el individuo después de finalizar su formación en una determinada profesión o al insertarse en una actividad laboral u oficio, en cuanto a lo profesional, laboral, económico y social. Buontempo (2000), por su parte, señala que la vida de los individuos transcurre en el tiempo histórico y en el espacio social, como un trayecto con una sucesión de posiciones sociales que implican cierta reconversión/reproducción de su capital patrimonial. Este último autor alude a la importancia que adquieren los sucesos que instalan cambios de rumbos.

Al respecto, nos interesa señalar los sucesos que, presentándose en la dimensión institucional de la escuela, impactan en la vida política y en las definiciones respecto de la participación juvenil; aspectos que, además, se expresan e institucionalizan en el proyecto educativo institucional. Se refieren a la importancia de considerar en la construcción

de la trayectoria laboral aquellos componentes ligados a lo educativo y a las carreras que se plantean en las organizaciones. Ahora bien, la idea de trayectoria no supone una secuencia ni un camino predeterminado, sino que se asocia a los recorridos de los sujetos y sus organizaciones, donde surgen hitos particularmente significativos que operan en la vida de dichos sujetos, pero también de sus organizaciones e instituciones. En el estudio hemos identificado aspectos a señalar que manifiestan diverso tipo de relaciones a la hora de la participación (el sujeto, sus organizaciones y sus instituciones) vinculados con recorridos institucionales que, en la medida en que se incorporan en las experiencias colectivas de los/as jóvenes, inciden en los nuevos trayectos que año a año ellos realizan.

En orden a la comprensión de la noción de trayectoria relacional vinculada a los estudiantes secundarios, se hace central una mirada que contemple expresamente el momento que transitan a nivel de ciclos vitales. En esta línea, Elder (1999), citado en Graffigna (2005), señala:

... el recorrido en relación con la experiencia vital que transcurre en un doble vínculo entre procesos estructurales e historias personales y familiares. Aquí la noción es la de curso de vida en donde el concepto de trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado o proporción (2005: 3).

El otro punto que debemos señalar es el que alude a las trayectorias que emergen y se expresan teniendo en cuenta la diversidad y la combinación de capitales sociales, culturales y experienciales. Esto cobra significación particular en el contexto escolar debido a la heterogeneidad de los capitales que circulan, fundamentalmente, por el conocimiento y, además, debido a las huellas experienciales. Al respecto, Jiménez Vásquez (2009) haciendo referencia a las trayectorias educativo-laborales, aporta sobre la importancia que plantea la interrelación de los estadios de formación académica y recorrido laboral. En la misma dirección podríamos aludir a la importancia de los recorridos organizativos en relación con los sociales y relacionales.

En el caso de los/as jóvenes estudiantes secundarios la escuela hace, claramente, un aporte significativo en la vivencia y manifestación de las experiencias de agremiación juvenil y/o prácticas políticas, específicamente, en el plano experiencial y social respecto de lo que son en general

las prácticas político-gremiales de los estudiantes secundarios. El hecho de haber llegado a la escuela secundaria y permanecer en ella, pero además organizarse político-gremialmente en ese espacio, genera un capital experiencial que es acumulable de acuerdo a las condiciones en que se lleva adelante, si no se transita por la organización y sus luchas. Las competencias que se adquieren, tal vez para algunos, sean la única chance de agremiación con pares, por como luego vendrán las secuencias laborales. Esto hace que para nosotros la noción sea tan importante.

Debemos mencionar además, la importancia particular que plantea la escuela pública a la cual llegan hoy jóvenes que también transitaban por otras escuelas de experiencia mixta o privada y que, debido a los costos actuales de la educación privada, se encuentran compartiendo con sectores de menores recursos el espacio social de la escuela. Al involucrar la noción de trayectorias podemos avanzar en la comprensión de la sociedad en términos dinámicos tomando en cuenta los recorridos sociales y políticos, tal como interesa en este estudio, y los itinerarios previstos o no de los estudiantes secundarios. En esta línea Bourdieu (1988) señala cómo los diversos actores hacen recorridos de experiencias que trazan itinerarios, que se van construyendo en diversas dimensiones (familiar, social, laboral, etc.). Y Graffigna (2005), por su parte, plantea la necesidad de poner la mirada en los procesos vitales que son parte de los marcos para interpretar distintos momentos significativos en la historia.

En nuestro caso, que aludimos a trayectorias de los/as estudiantes secundarios, nos interesa particularmente la *dimensión de análisis relacional* que les permite transitar desde una posición común que podríamos asimilarla a lo laboral, en un recorrido en el cual el saldo apunta a un capital social y cultural que se expresa y se ve afectado en el espacio de la escuela y sus prácticas gremiales. Las trayectorias sociales, o relacionales, operan como categoría más amplia y cercana a la de movilidad social, y hacen clara referencia a los recorridos por procesos vitales, que permiten identificar e interpretar aquellos momentos particulares de la vida de los sujetos que se vuelven significativos para comprender desde historias particulares momentos y espacios de la vida. Concretamente, nos interesan las trayectorias recorridas por los/as jóvenes estudiantes secundarios en tanto que muestran la importancia del momento de la vida y las implicancias de su paso por la escuela secundaria como experiencias fundantes de las primeras experiencias político-gremiales.

Por otra parte, recuperar las trayectorias del sujeto en el contexto

institucional de la escuela nos instala una contradicción: por un lado, asumimos la lectura de un sujeto específico, los/as jóvenes estudiantes que son validados desde una mirada institucional como “el sujeto principal de la escuela”, aquel para el cual se prevé la misión social de la escuela y, por otra parte, tratando de neutralizar las prácticas políticas, se procede a “invisibilizar” al sujeto que pretende organizarse y desarrollar sus derechos políticos. La construcción de la participación política juvenil ha de analizarse, entonces, a partir de las múltiples relaciones que establecen los sujetos, desde sus diversas posiciones y tomas de posición en la escuela pública. Y también desde las diversas miradas que se instalan ante este tipo de prácticas.

Es en ese contexto institucional, donde habrá que reconocer aspectos de índole social, política y cultural, tales como la subordinación etaria fundada en relaciones de poder asimétricas o las posiciones ligadas al género, o la producción de normas adultocéntricas, entre otros aspectos, que operan como marcos de las experiencias juveniles y de la producción de subjetividades políticas que se llevan adelante. La “agremiación juvenil”, como una de las primeras experiencias políticas de los/as jóvenes escolarizados, se articula con el amplio debate de la ciudadanía pero, además, con los debates de género instalados en la escuela y con la construcción de las subjetividades políticas que emergen en el marco de un espacio público que tiene sus propias complejidades. Estas experiencias plantean un primer vínculo con el entrenamiento de la condición ciudadana de los/as jóvenes en su dimensión política y ello transcurre en una escena institucional que, además, implementa políticas sociales y educativas particulares, intentando dar respuesta a un derecho social, en un particular momento histórico, donde los derechos gremiales de los/as estudiantes secundarios se encuentran normatizados recientemente pero donde, claramente, aún no se han recorrido las experiencias concretas que desplieguen las normativas en el espacio de la escuela.

5.2. Habilitando la vida política entre los/as jóvenes estudiantes secundarios

Un aspecto a analizar en relación a las trayectorias de las escuelas en la temática del presente estudio, nos remite a diversas situaciones en las cuales podemos observar los recorridos realizados por las instituciones,

organizaciones y por los mismos jóvenes, en la creación y el sostenimiento de las instancias de participación, organización y acción política. Cada una de las instituciones que participan del estudio ha realizado trayectos diversos, en distintos momentos de su historia institucional, que hoy se reflejan en los espacios y tiempos institucionales por los cuales circulan los/as jóvenes estudiantes secundarios y que identificamos como significativos.

Los recorridos realizados por las instituciones plantean impactos concretos entre los sujetos que circulan en las escuelas (estudiantes, docentes, directivos) y, por ende, operan como contexto de las prácticas estudiantiles a la hora de “habilitar o inhabilitar” los espacios y tiempos para el funcionamiento de las organizaciones gremiales. En ese sentido, identificamos y recuperamos aspectos que podrían ser analizados como “facilitadores u obstaculizadores” de los procesos de institucionalización de las prácticas de participación de los/as jóvenes estudiantes. Ellos son:

- El conocimiento-desconocimiento de las normativas relativas a la participación juvenil de parte de directivos, docentes y estudiantes, cuestión que relacionamos a la definición y habilitación de los espacios y tiempos institucionales.

- La inclusión, en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), de objetivos particulares que consideren en la escuela políticas de participación juvenil vinculadas a la posición y la toma de posición política de los actores institucionales respecto del tema (especialmente de docentes y directivos), en tanto alientan o desalientan la participación de los/as jóvenes secundarios en el PEI.

- El conocimiento de la historia institucional y los rasgos de la cultura de la escuela.

En relación a las trayectorias de las organizaciones juveniles, observamos que se hacen presentes elementos concretos que del mismo modo podemos decir habilitan o limitan los recorridos gremiales, ellos son:

- Conformación y formalización de las organizaciones juveniles.

- Transferencia de las experiencias organizativas entre los/as estudiantes.

- Vinculación entre las experiencias organizativas, los aspectos relacionales y las experiencias vitales de los/as jóvenes.

- Sinergia entre los diversos capitales en juego, sociales, culturales, experienciales en la trama de los espacios organizativos.

5.3. Escenarios normados

Las escuelas estudiadas reconocen de distinta manera la normativa que habilita la participación juvenil en su interior. El contexto institucional que se plantea respecto de las prácticas políticas de los/as jóvenes en escuelas públicas (más allá de la heterogeneidad que podemos encontrar) nos obliga a recuperar dos alertas ya señalados. En primera instancia, los rasgos adultocéntricos de la escuela como espacio social y político y, en segundo lugar, la banalización que se plantea en ese espacio respecto de las prácticas políticas de los/as jóvenes estudiantes secundarios. Y es en este tipo de contextos institucionales, y atendiendo a la participación política y social de los/as jóvenes, donde observamos los obstáculos derivados del conocimiento-desconocimiento de las normativas para la habilitación o no de espacios de participación juvenil.

La conformación de centros de estudiantes u otras organizaciones en la escuela pública, como ámbitos de la participación política juvenil, nos convoca a la mirada, entre otras cuestiones, de los procesos de representación y liderazgos vigentes en torno al derecho a agremiarse o a abordar problemas como jóvenes estudiantes secundarios. Lo cual atrae a la escuela otro problema, el hecho de ubicar la gremialidad –con su carga de expresión de organización laboral– a un espacio que plantea socializar, educar y transferir, desde una política educativa, que aún no habilita a la política a los/as jóvenes y tampoco ofrece la autonomía para operar en este campo. Esto es planteado por los adultos entrevistados en las instituciones de maneras diversas, de acuerdo la posición y la toma de posición ante la participación y la “misión de la escuela”¹.

La escuela requiere herramientas particulares para el abordaje de los derechos políticos, una de ellas concreta y objetiva es el conocimiento que directivos y docentes tienen de las normativas vigentes a nivel provincial y nacional para habilitar los espacios organizativos; nos referimos a la Resolución Provincial N° 124/2010 que aprueba un Estatuto Modelo de Centros de Estudiantes y a la Ley Nacional N° 26877 (2013), de Representación Estudiantil, normas ya analizadas en el Capítulo 4. Al respecto, en los cuatro casos estudiados y dependiendo de los actores consultados, el conocimiento y la validación de dichas normas es diverso, reflejándose en testimonios muy concretos que utilizan la normativa como elemento educativo. Pero además y de acuerdo a la importancia que los actores institucionales le otorguen a lo político, las

respuestas a esta cuestión (lo político) son “educativas”, del mismo modo que lo son para la problemática social.

No obstante, debemos tener en cuenta que el tiempo en que hemos realizado nuestro trabajo de campo², junto a la fecha de vigencia efectiva de cada norma, se constituye en un dato que influye en el conocimiento que de las mismas tienen los diferentes actores institucionales. En virtud de ello, constatamos que los cuatro directivos de las escuelas estudiadas desconocen detalles de la Ley Nacional 26877 (recientemente promulgada cuando fueron entrevistados) pero sí manifiestan conocer la norma provincial, aunque con distinto grado de profundidad. De los cuatro casos, solo uno, concretamente el Caso 2 JLC, se refiere en detalle sobre la norma, dato significativo dado que es la escuela que viene sosteniendo, sin interrupción desde 2010, las elecciones estudiantiles. La vicedirectora, que es la autoridad entrevistada, acompañó personalmente los procesos eleccionarios (en 2010, en calidad de docente tutora y luego, desde el equipo directivo) y el desarrollo de las instancias previas a las elecciones en cada caso. Este dato surge como elemento clave también entre los estudiantes, que señalan el acompañamiento sistemático de la docente que hoy es vicedirectora.

Por su parte, los docentes de las cuatro escuelas manifiestan su conocimiento de la normativa, aludiendo a la necesidad de profundización al respecto, o planteando su utilidad para habilitar la participación; sin embargo, no podemos decir que este tema sea abordado en detalle. Sí se destaca el conocimiento que algunos de ellos tienen en tareas de acompañamiento de los procesos eleccionarios (como en el Caso 2 JLC) o el caso de docentes designados específicamente para dinamizar la organización (como en el Caso 4 ME), o que realizaron dicha tarea en otro momento, tal es así en el Caso 1 RW.

De que hay normativa, no, no nunca se cayó [en centro de estudiantes], estuvimos cumpliendo los tiempos para hacer las elecciones, votan todos los chicos, se piden la lista de los cursos y los alumnos se los van controlando por el listado, se forma con presidente de mesa y vocales con urnas y se le va explicando a los chicos qué van a hacer. Algunos por ahí no quieren participar, pero cuando participan se entusiasman. Se interesan y es como una cosa nueva. Usamos el método viejo no el nuevo, y después toman las urnas, el asesoramiento no cierto con la gente de las dos listas y se van sacando los votos y se los van dividiendo y contando y se va haciendo el porcentaje porque la

ley te dice que si superan tanto la segunda lista tanto de acuerdo al porcentaje que logran también cubre algunas de las secretarías, por eso siempre las listas han sido conformadas con por lo menos una secretaria de la otra lista (Norma, vicedirectora Caso 2 JLC).

Entonces se hace obligatorio [en referencia al 2010 cuando la Res. 124/10 se aprueba en Córdoba]. Eso, por supuesto que nos da un marco de acción mucho más grande... Y legitimando, que antes había como que pelearlo, o hacer que... porque yo siempre sentí que hacíamos como que hacíamos. O sea, era una comisión nominal y estábamos y... aunque uno quisiera torcerle el sentido, o sea, darle el sentido de que haya un verdadero trabajo de los chicos, para sus intereses que tienen, por supuesto, relación con la escuela... pero, tiene que ser un campo de luchas, y de ellos, y que hay cosas que al resto de la escuela nos puede molestar, es cierto, pero siempre dentro de los límites que conformaba un centro de estudiantes, hubiese dado la posibilidad de mucho trabajo, sin embargo, de alguna forma era torcido... (Silvia, docente escuela Caso 1 RW).

En cuanto a los/as estudiantes podemos mencionar que si bien el conocimiento relativo a las normativas surge como heterogéneo en lo que refiere a la norma provincial, en ninguno de los cuatro casos se conoce la Ley nacional 26877. Pudimos constatar que en uno de los casos (Caso 4 ME) se desconoce la norma provincial y los estudiantes demandan información durante las entrevistas (tanto los delegados del turno mañana como del turno tarde). Cuestión que también ocurre durante las entrevistas en el Caso 3 SA en el que solicitan se les envíe la normativa por Facebook. En el Caso 1 RW, los estudiantes no plantean registro de la Res. 124/10 pero sí manifiestan conocer la Ley de Educación Sexual en las escuelas, y aluden a la misma como marco de algunas acciones que se proponen y /o llevan adelante en la escuela. En el Caso 4 ME se alude a la norma, incluyendo además análisis de la misma relativos a sus puntos claves, como por ejemplo los marcos eleccionarios, el papel del docente tutor, entre otros puntos.

Lo que yo le quería decir es que, sí, no en todos los colegios les permiten hacer el centro. A nosotros nos vendría genial porque hay cosas que en el colegio no nos caen bien, por así decir. Entonces nos vendría bien que empecemos desde ya a hacer eso y conocer las leyes, las normas y las tareas que deberíamos cumplir como centro de es-

tudiantes, así que sí, nos vendría genial su ayuda [había solicitado la normativa a la entrevistadora] y que usted pueda decirnos qué tendríamos que hacer como para ya ir centrándonos (Benjamín, 17 años, delegado de 5º año) (Entrevista colectiva con delegadas del Caso 4 ME).

Nosotros tenemos una profesora que nos está ayudando a formar el centro de estudiantes... No, no es un centro de estudiantes, es un centro de convivencia... la profe Elena nos había dicho que tenía que ser centro de convivencia. No es lo mismo... (Julieta, 15 años, delegada de 3º año) (Entrevista colectiva con delegadas del Caso 4 ME).

Sí, por lo que veo ya todos tienen las ideas claras, o sea saben lo que queremos, supongo que ya no es así una cuestión psicológica, creo que deberíamos ya empezar a ser más rígidos y empezar a formar el centro que es lo que nosotros queremos para poder ya borrar esas cosas y podemos decir “sí, lo logramos” porque esto de debatir está bueno, pero ya sabemos todas las cosas que tiene el colegio. Creo que deberíamos empezar a ponernos las pilas todas para que se forme de una vez por todas y todas esas cosas se borren (Benjamín, 17 años, delegado de 5º año) (Entrevista colectiva con delegadas del Caso 4 ME).

A nosotros/as una de las cuestiones de que por ahí nos molesta un poco de la 124 es que tiene que haber un adulto, bah yo pienso por ahí más allá que en este colegio se respeta mucho las decisiones nuestras, por ahí los centros de estudiantes tendrían que estar representados y armados por los estudiantes digamos y no por un profesor o por un adulto (estudiante, sin identificación, Caso 2 JLC).

El conocimiento diverso relativo a las normativas plantea relaciones con el grado de formalidad o informalidad de las organizaciones juveniles en el espacio escolar, y la facilitación u obstaculización de las articulaciones de los espacios juveniles entre sí. Cuestión que, en la medida en que se institucionaliza en la escuela, habilita o no la inclusión de la participación y organización política de los/as jóvenes mediante la incorporación en el PEI de estas cuestiones. Y así como conocer la norma es un elemento que juega a favor de la formalización de las organizaciones, pareciera que la inclusión en el PEI posibilita la formación de los alumnos y facilita la transferencia entre los/as jóvenes de las experiencias organizativas.

5.4. Prácticas políticas: el Proyecto Educativo Institucional, ¿habilita o no a la participación?

Las prácticas participativas de los/as estudiantes secundarios, y sus relaciones con las prácticas y las representaciones sobre ciudadanía en la escuela, se reflejan en espacios y propuestas pero, particularmente, en una expresión particular de la política institucional educativa: el Proyecto Educativo Institucional. La escuela como institución involucra, como plantea Kaminsky (1990) “espacios concretos de producciones de sentido y de formas de organización, en las cuales existe un coeficiente y umbral de transversalidad determinado, lo cual hace singulares y difícilmente generalizables a las instituciones en un contexto socio-histórico determinado” (p. 12).

Escuela y contexto barrial, conformados como espacios producidos a partir de relaciones e interacciones sociales, tienen sus rasgos particulares, sociales, históricos, políticos e institucionales propios y en ese marco el PEI opera como síntesis y apuesta institucional. Es esta herramienta, el PEI, un insumo clave en el presente estudio, dado que aporta sobre definiciones y acciones, delineando apuestas y desafíos políticos de las instituciones. En él se expresa el posicionamiento institucional respecto de aspectos cruciales como, por ejemplo, las visiones en torno a la noción de ciudadanía y los derechos.

Si bien las diversas conceptualizaciones sobre la ciudadanía sirven como marco que opera a la hora de relevar los puntos de partida y búsquedas realizadas en la escuela, los debates de los últimos años que aluden a nuevas generaciones de derechos, instalan otras aristas para el diálogo. Se validan en la institución escolar con nuevas normativas, tales como la Ley nacional de educación sexual N° 26061 (2006), que atiende por ejemplo a la cuarta generación de derechos reproductivos, derivados de los debates de género, propiciando el abordaje de nuevos contenidos y el desarrollo de prácticas novedosas en el espacio escolar, por ejemplo, prácticas preventivas en torno a la violencia de género para el fortalecimiento de la ciudadanía. En la misma dirección, los movimientos vinculados a tierra y ambiente, que se desarrollaron en los últimos diez años, se han expresado en las escuelas estudiadas, especialmente en aquellas con especializaciones cercanas a las ciencias naturales, generando en ocasiones estrategias vinculadas a espacios de redes sociales como, por ejemplo, las acciones en orden a la ley de bos-

ques en Córdoba. Y, más recientemente, los incipientes movimientos de los estudiantes secundarios gestados al calor de los encuentros de centros de estudiantes (2007-2013) y la toma de escuelas (2009-2011), entre otros, vinculan acciones y propuestas a la dimensión política de la práctica estudiantil.

Estas cuestiones, derechos, prácticas y representaciones sociales, suelen o no ser captadas por el PEI, que no necesariamente gesta los consensos necesarios para su reconocimiento, legitimación y abordaje institucional. Lo que queda claramente en evidencia cuando consideramos, en particular, los debates sobre derechos gremiales y participación. El/la joven estudiante secundario, como sujeto múltiple opera y circula en la escuela desde una posición particular: la de estudiante que, en un marco institucional normado, expresión de una política pública, participa desde intereses y/o necesidades individuales y/o colectivas planteando maneras específicas de transitar en las organizaciones estudiantiles, donde la representación y legitimidad de las mismas suele ser impugnada o alentada (de diversos modos y en distintas formas y grados) por actores adultos de las instituciones (directivos, docentes, preceptores). Por otra parte y, ante definiciones claramente a favor de la participación de parte de algunos docentes, no necesariamente podemos decir que encontremos un reflejo directo en el PEI, lo cual nos interrogaba respecto de las diversas formas de construcción de esa herramienta.

Es necesario fortalecer procesos de participación colectiva, generar prácticas de escucha, reconocer protagonistas, crear espacios de debate, generar entusiasmo “en contra de la apatía del estudio de la escuela” los estudiantes necesitan apoyo, hay que generar los espacios y se debe fortalecer el reconocimiento de los derechos que tienen los alumnos. Hay un deterioro de la educación vivido desde la dictadura militar a esta parte, y es de gran influencia la formación que tienen los docentes y las miradas que construyen sobre los estudiantes. Muchos colegas confunden entre disciplinar y educar. La escuela es un espacio para que los jóvenes desarrollen hábitos tanto para su desenvolvimiento ciudadano como laboral y también incorporen algunos límites. Los alumnos muchas veces no saben los derechos que tienen, por lo tanto no saben exigirlos, haciendo una comparación a futuro, el día de mañana. ¿Cómo se van a dirigir a un jefe?, por ejemplo. Los objetivos propuestos en el centro son, en primer lugar realizar una convocatoria para que se sumen chicos que realmente tengan ganas de participar de este espacio. Luego, trabajar sobre el estatuto; realizando cambios

y definiéndolo, han decidido cambiar la figura de presidente por la de coordinación estudiantil. Una vez definido esto, se convocará a una asamblea (Noe, docente a cargo del armado del centro de estudiantes, Caso 4 ME).

¡Me encanta! A mí todo lo que... esto es pedagógico. Aparte soy una de los que más años tengo en la escuela, y trabajé mucho todo esto con la Ceci [directora hasta 2013]... Me gustó mucho en el PEI –después lo podrías llevar, tengo ahora un par de días para terminar eso– eh... se ve un cambio de mirada fuerte aunque la mayoría de los profes creo que individualmente no lo perciben. Pero en 2009, cada tanto hay una instancia en que te piden la entrega. Si bien el PEI se va reformulando con la práctica permanentemente, cada tanto el documento escrito tiene que ser entregado para ver qué pasó. Y en 2009 entregamos el último, ahora tenemos que entregar otro. Y se ve un cambio de paradigma. Y a mí me parece magnífico... y entre lo que se ve de alguna forma que piden los profes. Porque mucho de lo que pedían se ha conseguido. Que son las horas institucionales, tutoría... bueno, con el plan de mejora, eso empezó a hacer que cambie la modalidad... al haber también recursos materiales algunas modalidades de trabajo comenzaron a cambiar y a la vez van emergiendo otras cosas que por ahí no las veíamos. Buenas y malas. Pero van saliendo otras cosas. Y un poco ahora veo que los profes se paran ahí en la necesidad de una mayor intervención de la familia... (Silvia, docente, Caso 1 RW).

Entonces se hace obligatorio [con la Res. 124/10]. Eso, por supuesto que nos da un marco de acción mucho más grande... Y legitimando, que antes había como que pelearlo, o hacer que... porque yo siempre sentí que hacíamos como que hacíamos. O sea, era una comisión nominal y estábamos y... aunque uno quisiera torcerle el sentido, o sea, darle el sentido de que haya un verdadero trabajo de los chicos, para sus intereses que tienen, por supuesto, relación con la escuela... pero, tiene que ser un campo de luchas, y de ellos, y que hay cosas que al resto de la escuela nos puede molestar, es cierto, pero siempre dentro de los límites que conformaba un centro de estudiantes, hubiese dado la posibilidad de mucho trabajo, sin embargo, de alguna forma era torcido... (Silvia, docente, Caso 1 RW).

Estas diversas visiones no necesariamente son o expresan consensos institucionales. Las dificultades para la acción colectiva se encuentran relacionadas –en ocasiones– con las trayectorias estudiantiles y sus instancias organizativas en las escuelas; así como con las particulares con-

diciones de los escenarios escolares. Allí, el juego de los diversos sujetos presentes se complejiza por la dinámica y ejercicio del poder en la escena institucional escolar por lo que no podemos plantear que la herramienta PEI condense todas las voces de la institución.

Tanto el conocimiento-desconocimiento de la norma, como su presencia en los PEI de las instituciones plantea referencias a la participación juvenil en la escuela, operando como elementos que habilitan o no los espacios juveniles y los tiempos institucionales para la acción y participación de los estudiantes secundarios. Estos aspectos se ven consolidados o se debilitan de acuerdo a la toma de posición política de los actores institucionales en relación a la participación juvenil, especialmente docentes y directivos. Y es lo que permite instalar, en la cultura institucional, expresiones, prácticas, huellas, acuerdos sobre la participación y reconocer en las prácticas de las organizaciones juveniles aquellas trayectorias que posibilitan prácticas de ciudadanía gremial juvenil.

Esta situación se refleja o no en los PEI, en la medida en que se accede desde los distintos actores institucionales y se incide en propuestas y objetivos en torno a dicha herramienta. Siendo además diversas las formas en que aparecen tanto los espacios de participación de los/as jóvenes en la escuela como la habilitación de propuestas en este sentido de parte de los adultos y su continuidad.

Nosotros trabajamos con los chicos de 1° a 6°, normalmente los que participan en la lista son de 3° año en adelante, entonces qué sucede, los chicos que van avanzando van conociendo y no es volver a empezar, sino... Eso es lo que pasa con los centros, que se caen los centros porque son los más grandes. Claro entonces nosotros hemos apostado por que sea así de esa forma.

Eso ya lo decidieron de entrada en el 2010, porque yo me acuerdo del Carlitos no era de 6°, era de 4° (Entrevistadora, registro en el que hace alusión al primer presidente del centro de estudiantes).

Cuando ya está conformado como ahora empezamos el año ellos van a los cursos, se juntan, digamos, el centro, la organización y van por los cursos y eligen los representantes de cada curso, dos por cada curso. O sea que tienen la estructura del centro más los representantes del curso (Norma, vicedirectora, Caso 2 JLC).

5.5. Trayectorias organizativas

Remitiéndonos a las historias institucionales citamos, a continuación, los antecedentes de participación y organización en cada una de las cuatro escuelas, de manera que se puedan observar las referencias que los diversos sujetos realizan lo cual nos permite ubicar los hitos claves de las organizaciones juveniles existentes. De esta manera, exponemos las referencias encontradas de las organizaciones que se conforman en diversos períodos, tomando como límite temporal los últimos cinco años en todos los casos, y algunos datos previos de organización, derivados de los insumos documentales.

Tabla N° 4. Antecedentes de participación y organización juvenil en las cuatro escuelas estudiadas

Casos	Síntesis de las referencias organizativas a las que aluden los actores	Años
Caso 1 RW	Elección de delegados	2011-2013-2014
	Centro de estudiantes	2010 y 2011
	Experiencias culturales	2008- 2009
	Participación en Encuentros de Centros de estudiantes	2007-2008 2009-2010
Caso 2 JLC	Centros de estudiantes	2010-2011 2012-2013-2014
	Participación en Encuentros de Centros de estudiantes	2010
	Tomas de escuelas	2010
Caso 3 SA	Consejos Consultivos con estudiantes	2010-2011
	Participación en Encuentros de Centros de estudiantes	2009 y 2010
Caso 4 ME	Consejo de convivencia con delegados estudiantiles	2014
	Último Centro de estudiantes	Década de los 90

Fuente: Elaboración propia sobre investigación realizada en base a documentación de la cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención IV – Institucional de la Licenciatura en Trabajo Social.

Los diversos espacios organizativos relevados son identificados, además, por la diversidad de actores que habitan las instituciones. Y las experiencias de agremiación y organización juvenil de los estudiantes secundarios de las cuatro escuelas, planteadas en contextos institucionales, sociales y políticos complejos, explicitan los primeros aprendizajes políticos en una particular etapa de la vida: la escolarización secundaria. Estos procesos, nos remiten a una heterogeneidad de formatos de las organizaciones y de sus trayectorias que abren un rico horizonte para la mirada de los procesos de subjetivación política de esta población. A la hora de analizar las estrategias de participación juvenil, a través de la agremiación (en tanto práctica social y política escolar con rasgos propios), es claro el corte generacional y la posición diferenciada asumida por los/as sujetos (por ejemplo, dirigentes y representantes) en una organización específica como centro de estudiantes u otras.

Y si bien no solamente aludimos a centros de estudiantes, se destacan estas organizaciones en tanto reguladas por dos normativas (provincial y nacional) en un marco institucional: la escuela. Atendiendo a ello, destacamos la experiencia del Caso 2 JLC donde observamos una *continuidad* en los recorridos organizativos desde 2010 y *procesos sistémicos de transferencia* de las experiencias entre los/as jóvenes. Pero también hemos relevado, tal como dijimos, consejos de convivencia y cuerpos de delegados, por ejemplo. Agrupaciones diversas que operan como instancias de participación política y cultural donde también se transfiere, por ejemplo, mediante acciones específicas de cátedras concretas que incluyen la tarea en su propio programa.

Recuperamos, entonces, como aspectos claves a considerar desde las organizaciones: el sostenimiento de las condiciones de formalización a lo largo del tiempo y sus relaciones con los procesos de “transferencia de las experiencias organizativas” entre los/as estudiantes; los aportes que las organizaciones plantean en aspectos relacionales entre los/as jóvenes y sus experiencias vitales; y la sinergia entre los diversos capitales en juego, sociales, culturales, experienciales en la trama de los espacios organizativos.

La formalización de las organizaciones, en los cuatro casos estudiados, facilitó la transmisión de experiencias a las generaciones posteriores de estudiantes, transfiriendo y dando continuidad a los procesos electorarios de los centros de estudiantes y/o otras expresiones como, por ejemplo, los consejos de convivencia. Los/as jóvenes comparten –en la

medida en que cuentan con el conocimiento y el espacio— los elementos que hacen a la Resolución 124/10 y también las experiencias organizativas, en sus diversos aspectos. En tal sentido, son importantes en el Caso 2 JLC las expresiones de los actuales candidatos a dirigentes del centro de estudiantes, que participaron de la primera experiencia de centro de estudiantes en 2010 junto a un dirigente que es reconocido y recordado por los diversos actores, Carlitos, quien cursaba en su momento el 4º año de la escuela.

Entrevistadora: ¿Qué fue lo que las llevó a ustedes a participar?

-Primero que vimos que, bueno yo estoy en esta lista desde que voy a 3º año, ella desde que iba a 1º año.

Entrevistadora: Entonces esto tiene historia.

-Sí, nosotras fuimos centro en el 2010...

Entrevistadora: Ahh cuando estaba Carlitos.

-Sí. El año de las tomas. Sí y que se hizo la toma acá. Y en el 2011 también.

Entrevistadora: ¿Y qué es lo que las mueve acercarse al centro, en ese momento?

-Ver que en el caso de las tomas, ver que Carlitos tenía razón que el colegio era un desastre, los baños estaban rotos, en las aulas les faltaban luz, no había calefactores ni nada de eso, ni ventiladores, los vidrios estaban rotos, se movían las barandas de las escaleras, se estaba cayendo el techo también, como el Carbó (entrevista colectiva a delegadas, Caso 2 JLC).

Asimismo podemos señalar que en el Caso 1 RW, las delegadas y delegados transfieren entre sus compañeros el conocimiento relativo a la Ley 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral en las escuelas, de manera sistemática; esta ley es una herramienta sobre la que operan a la hora de organizar acciones de prevención sobre violencia en el noviazgo desde los equipos de delegados. En este punto no podemos dejar de mencionar las relaciones que encontramos entre el abordaje de la problemática de la violencia, que lleva adelante la escuela desde 2004 (en articulación con la Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba) considerando diversos tipos de aristas del problema y las referencias que se hacen acerca del tema y su continuidad. Construcción de posicionamientos y su abordaje y continuidad son elementos que recuperamos del discurso de la directiva que llevó adelante diferentes experiencias sobre el tema entre 2004 y 2009. Nos parece significativo,

en orden a las respuestas que podemos plantear sobre la continuidad del abordaje, algunos párrafos de la directora que inicia estas acciones y las sostiene entre 2004 y 2009, recuperando un texto de su autoría, en el momento que ocupaba además el cargo directivo en la escuela:

... el discurso hegemónico circula sin alternativa de ser percibido y mientras no se opere una ruptura, una distancia con el mismo, se retransmite a las nuevas generaciones que, por el contrario, ya están en proceso de cuestionarlo y “transgredirlo” pero se encuentran aún desprovistos de herramientas que les permitan leer, entender y proponer una alternativa que resista este proceso de reproducción a la vez que pueda iniciar un movimiento hacia el cambio. De no ser así, el peligro es que con nuevas modalidades se vuelva a reproducir el estereotipo.

Por nombrar algunas, las escuelas guardan celosamente los discursos que heredan, los legados de un tiempo más tranquilo, de certezas y pleno de promesas de desarrollo progresivo y equitativo y por lo mismo, junto con las buenas intenciones y los aprendizajes planificados en un sentido, se filtran desigualdades entre hombres y mujeres que impregnan la vida relacional de estos espacios (como en todos los que conforman la trama social). Desde el espacio institucional se chequearon diversidad de ejemplos que se presentan en las escuelas: el uso diferenciado de los patios, el uso de ciertos lenguajes que se permiten o flexibilizan para unos y no para todos, qué del comportamiento se asocia como propio de lo masculino y cuál “el deber ser” de lo femenino. Los permisos que se otorgan, las recomendaciones. Y desde los contenidos curriculares qué se habilita y qué se silencia, valga como ejemplo el tratamiento de la historia, a quiénes se menciona como protagonistas y se impone como héroes... (Ré, Cecilia, directora de la Escuela Rodolfo Walsh, 2009:110).

Es importante señalar, además, un elemento que hace a la circulación de los diversos capitales (sociales, experienciales) entre los diversos actores que conforman este espacio escolar y es el involucramiento de la directiva y su equipo docente en experiencias de acción directa sobre la violencia. Ello plantea una particular convocatoria a los/as estudiantes y una *continuidad* en la política institucional (que además la vimos reflejada en el PEI, según ya señalamos) que facilita la transferencia de experiencia.

En relación a las dificultades para transferir experiencias organizativas queremos señalar las particularidades del Caso 3 SA en tanto nos

permite analizar ciertas relaciones con las experiencias vitales de los/as jóvenes. En esta escuela, en la cual han existido “consejos escolares” hasta el año 2011, no se registran antecedentes de funcionamiento de centros de estudiantes conformados de acuerdo a las pautas de la Resolución 124/2010. Si bien sí se señalan hitos relativos a procesos participativos que funcionan aparentemente de forma esporádica relacionados con prácticas expresivas y/o de comunicación impulsadas desde talleres escolares. Sin embargo, tanto docentes como estudiantes, aluden a las dificultades para procesar eventos traumáticos y gestar organizaciones estudiantiles particulares.

Procesar eso [alude a la muerte de una alumna] y llevar adelante el centro de estudiantes... Se quedan con las ganas, pero después al concretarlo, no se concreta. El año pasado tuvimos un grupo de 6º año sumamente participativo. Ellos tenían muchas ganas también... de los chicos que también se quedan en la escuela, que... Uno de los chicos que ingresó en 5º año, él había participado en otra escuela en las tomas de escuela. En 5º año llega a esta escuela muy participativo. Se hicieron muchas cosas en la escuela, participaron mucho, se involucraron mucho con la escuela, pero también nunca se llegó a la elección fuimos... justo otra reunión que hizo con el anterior secretario de educación, Lucero, sobre centros de estudiantes, sobre las distintas modalidades, porque Lucero como que impulsaba lo del centro de estudiantes.

[...]

Claro, y siempre queda él y no se concreta, no se llega a armar. Sí la participación de los chicos; de hacer cosas, de hacer cosas en la escuela, el CAJ También fue un... vamos a ver, ahora tenemos coordinadora nueva, pero con la coordinadora... fijate vos, la coordinadora del CAJ subió justo el día que la chica muere, así que también creó un vínculo con los chicos muy especial. Y muchas de las cosas... (Carina, docente, Caso 3 SA).

Las relaciones entre los procesos vitales de los/as jóvenes y las referencias organizativas a las que aluden —en este caso, docentes— emergen sistemáticamente en las diversas entrevistas realizadas tanto a docentes como a directivos. La alusión a la participación estudiantil queda vaciada de contenido ya que no logran precisar temáticas que resulten convocantes de maneras específicas, formas organizativas ensayadas, expresiones de participación cotidiana de los/as jóvenes. Intentar pero no llegar,

pareciera ser la constante. Y, desde la visión de los/as jóvenes surgen tres elementos llamativos: la sorpresa de reconocer que pueden organizarse en la escuela, la necesidad y el pedido de acompañamiento y la mirada del entorno –en ocasiones– como un obstáculo.

5.6. Anclaje en la vida de los sujetos. Los recorridos en relación a la experiencia vital y la dimensión relacional

Observamos en los procesos de participación de los/as jóvenes estudiantes secundarios diversas identidades que emergen contingentes y precarias, vinculadas a las múltiples posiciones sociales y atravesamientos en los sujetos; decimos esto en el sentido al que aluden Laclau y Chantal Mouffe (2010). Posiciones de género, clase, etaria, etnia, y diríamos además, la posición de estudiante secundario en sí, articulan prácticas y espacios.

No podemos referirnos a sujetos pre-constituidos, sino a sujetos que transitan procesos sociales y políticos, que se construyen y operan desde las experiencias de agremiación juvenil, como una suerte de ingreso concreto a las prácticas políticas. Y esto plantea diversas consecuencias: una de ellas, es el impacto que las prácticas políticas en la escuela generan en las relaciones sociales entre los/as jóvenes y, otra, es el interrogante respecto de cómo la “continuidad” de las prácticas sociales y/o políticas aporta al sostenimiento de las expresiones organizativas y expresivas de los/as estudiantes. Al respecto rescatamos los señalamientos y las alusiones que realizan los/as jóvenes:

-En 3º son muy chicos para esto, digamos que les falta un poco, pero con 4º me parece que se puede trabajar...

-A lo mejor los de 4º, 5º y 6º les pueden ir enseñándoles de a poco a los de 3º. Van viendo cómo se participa y se van motivando y la cosa sigue.

-Aprenden también algo para ellos, porque ya el año que viene van a quedar ellos y van a tener algo de conocimiento de lo que estamos hablando ahora. O por lo menos que vayan teniendo una noción de lo que es un delegado...

Entrevistadora: Bueno, por ahí no saben los motivos por los que se juntan y, bueno, van aprendiendo. ¿Ustedes cómo vieron la juntada con los otros chicos, aprendiendo sobre esto?

-A mí me pareció bien que todos sacaban un tema distinto, aprendía-

mos una cosa, aprendíamos otra, y a lo mejor no nos enterábamos de esas cosas, no sabíamos qué pasaba en otros colegios. En otros colegios hay centros de estudiantes y no sabíamos...

Entrevistadora: ¿Cómo ven a sus compañeros, les parece que les gustaría sumarse a una instancia de participación?

-Supongo que a los chicos de 5º que fueron con nosotros sí se engancharían.

-Sí, pero hay que ver los otros también, con todas las actitudes que tienen...

-Pero hay que conversarlo...

-Sí, pero tampoco hay que obligarlos, si no quieren... es decisión de cada uno (opiniones de delegados en escuela Santiago Ayala, luego del Taller Colectivo Inter-caso, Caso 3 SA).

En este camino la noción de ciudadano/a joven nos ubica en procesos de democratización que transitan desde posiciones específicas y luchas otrora silenciadas (en ocasiones, bajo pautas que encuadran al/la alumno/a en una posición subordinada y claramente dependiente en la escuela) y nos permite analizar los motivos particulares con que se plantean los acercamientos entre pares. Así, relevar necesidades, hacer campañas políticas sobre sus listas para elecciones del centro, generar prácticas organizativas o acciones directas, hacer conocer a sus pares sus derechos, son actividades que los acercan entre sí como jóvenes y “los entrenan” en prácticas concretas identificadas por ellos mismos en ocasiones como tránsito hacia otras experiencias. Estos acercamientos son identificados por los/as jóvenes como aportes a sus relaciones cotidianas, “pude relacionarme con chicos de otros cursos”, “vi que no era tan jodido”. Aspectos relacionales que operan a partir de los caminos *recorridos sobre temas y experiencia vitales, pero también a partir de las búsquedas* que realizan para la participación propia y la de sus compañeros:

-Sí, pero que también, buscar la manera de que los chicos de la escuela emm... tengan interés en participar e involucrarse, o sea buscar una manera de que nuestros compañeros tengan ganas de involucrarse porque si no siempre se plantean actividades pero muy poca gente que... Que presta atención, que lo quiere hacer, es como que hace falta incentivo y que se sientan animados para hacer eso... Como que hay que buscar algo específico que le pueda gustar a todos los grupos porque hay chicos muy distintos acá.

Entrevistadora: ¿Esa es una clave? Lo que ella dice por ahí hay que ver no a todos le interesa todo.

-A todos le gusta cosas muy distintas entonces es difícil encontrar algo que le guste a todos. Bueno por ejemplo a mí me encantan las cosas que se hacen con debate. Me encanta ese tipo de cosas, entonces es como que me gustaría por ejemplo que esté un grupo y que se plantee una problemática o algo y que todos los chicos opinen y que digan lo que piensen y que después haya una persona que realmente sepa sobre el tema e informe y que todos los chicos se puedan sacar sus dudas y todo eso.

Entrevistadora: Y en qué tema decís vos a ver, como para averiguar...

-Hay un montón de cosas que en la adolescencia por ahí necesitamos aprender y entender que muchas veces en la casa de algunos de los chicos no se ven tanto o no se les presta atención... Claro por ejemplo lo que decían de la violencia en el noviazgo es algo que se ve mucho, pero que a veces es difícil de percibir, porque uno mismo pueda percibir que en su noviazgo hay violencia, entonces esas cosas estarían buenas! (Sol, alumna de 5º año, Caso 1 RW).

Recuperar la relación entre participación juvenil y experiencias relacionales nos permite, además, establecer vinculaciones con los procesos de construcción ciudadana en estos espacios. Enunciar necesidades desde los/as jóvenes permite no solo expresar, sino también colectivizar, convertir en asuntos públicos, problemas como la violencia en el noviazgo (como en el Caso 1 RW), o el entorno ambiental (como en el Caso 3 SA) y ser abordados por los/as jóvenes (en consenso o disenso con los adultos). Pero asimismo, el abordaje suele ser campo de entrenamiento de la subjetividad política, gestando organizaciones, construyendo posicionamientos y produciendo estrategias de participación político-gremial, que dejarán sus propios impactos individuales y colectivos. Y en tal sentido combinar capitales sociales, culturales y experienciales circulantes en estos espacios, es una de las claves.

Y si bien a la hora de los balances surgen de manera heterogénea en los cuatro casos los saberes construidos, quedan claramente expuestos aprendizajes organizativos y normativos, descubrimientos sobre las capacidades propias para conducir, reconocimiento de problemas que se presentan como los identificados por quienes conducen la organización, entre otros.

-Estamos hablando de cosas que necesitamos, y después se nos ocurre

una idea, ponele, campeonato de pin pon, y decimos para este campeonato vamos a necesitar esto y esto... Después decimos, capaz vienen dos o tres, hagamos un campeonato de fútbol, y después se nos ocurrió el de vóley... es como que uno tira una idea, y los demás mejoran esa idea... se aprende.

Entrevistadora: Y después cuando hay que juntar los recursos, ¿cómo hacen? ¿Quién les da una mano ahí?

-Es como que todos ponemos, que cada uno pone algo... en el campeonato de fútbol, los bomberos nos prestaron el arco, el CAJ puso las hamburguesas, un profesor puso las gaseosas, y después otros profes que nos traían tortas (Entrevista a delegados de 2º a 6º año, Caso 1 RW).

Y en tanto se transitan experiencias educativas, lo político y la acción política surgen como una construcción que se da en tiempos y espacios específicos, con sus propios rasgos sociales e históricos. Se conciben propuestas y proyectos desde una diversidad de sentidos provocando impactos en las condiciones subjetivas de los/as jóvenes. Prácticas y representaciones que se expresan e impactarán nuevamente en los aprendizajes obtenidos a la hora de dar respuestas desde sus propias organizaciones a los problemas identificados. Los sujetos y los colectivos juveniles que intentan agremiarse, en tanto buscan resolver derechos, transitan y debaten entre lo deseable y lo empíricamente posible y viable en una escuela que no necesariamente acuerda, habilita o procesa la agremiación juvenil. En ese tránsito de prácticas políticas tempranas se recorren trayectos, construyen nuevos saberes, pero además relaciones sociales y un re-diagnóstico de sus necesidades.

Construcciones que involucran espacios y procesos de participación, toma de decisiones, trabajo y acción colectiva para la transformación de sus propios mapas de necesidades y problemas. Problemas que, en todos los casos, expresan un trasfondo político y una inevitable convocatoria a construir propuestas de acción, de incidencia en políticas educativas y/o de reclamos gremiales. El acceso al conocimiento sobre su sexualidad como un derecho, el abordaje de la violencia en el noviazgo o el derecho a los árboles y un barrio sin basura, interpelan a los/as jóvenes en tanto presumen mejores condiciones de vida posibles. La crítica a la propia realidad define el desarrollo de procesos que van dejando huellas concretas entre los que se involucran y que requieren ser reconstruidas o leídas críticamente para establecer puentes con los debates de la ciudadanía gremial juvenil.

Sintetizamos, en el siguiente cuadro, elementos abordados en este capítulo de manera de precisar antes de las conclusiones del trabajo:

Tabla N° 5: Condiciones habilitantes de la participación (síntesis)
Se amplía la tabla en Anexos

Escuelas	Conocimiento de normativas de agremiación	Inclusión en el PEI de dichas normativas	Habilitación de espacios de conocimiento y acción	Dato clave de la historia institucional
Rodolfo Walsh	-Directivos: No ("Me la dieron, no la leí") -Docente: Sí -Estudiantes: No	Sí	Sí	Se sostienen diversos espacios de participación en los últimos ocho años.
Jerónimo Luis de Cabrera	-Directivos (vicedirectora): Sí -Docente: Sí -Estudiantes: Sí	Sí con detalles de cada año, tareas, formulaciones.	Sí	La vicedirectora ha sido tutora del centro y acompañó elecciones.
Santiago Ayala	-Directivo: No -Docente: No -Estudiantes: No	No consta en los objetivos.	Sí	Directiva anterior (jubilada en 2010) impulsa los consejos consultivos con participación juvenil.
Manuel Estrada	-Directivo: No -Docente: Sí -Psicopedagoga: Sí -Estudiantes: No	Sí en "proyectos específicos" como enunciado.	Sí	Hace 20 años no hay centro de estudiantes.

Fuente: Elaboración propia en base a registros de campo de la investigación realizada.

Una mirada sobre la noción de ciudadanía y de trayectorias nos convoca a preguntarnos sobre las paradojas en relación a la necesidad de acceder a derechos en un momento de la vida donde la condición de ciudadano/a no está consolidada. La ciudadanía, en tanto proceso, se define pero además se ejerce mediada por prácticas históricas que plantean consecuencias en la cultura política de una sociedad, y en sus sujetos, y obviamente en las instituciones que estudiamos. Convergen en ella elementos como la posesión de derechos, la obligación de ciertos deberes en el marco de una sociedad específica, la pertenencia a una co-

munidad política determinada y la posibilidad de contribuir a la vida pública a través de la participación. No siendo solo una condición legal (que podría ser invalidada entre los/as jóvenes estudiantes secundarios por su edad) sino una actividad deseable, ha sido clave para nosotros recuperar las percepciones (sobre derechos y obligaciones) que operan entre los/as jóvenes estudiantes secundarios ya que estas constituyen su autopercepción como sujetos sociales y ciudadanos/as.

Hemos reconstruido así una diversidad de trayectorias juveniles que pareciera logran institucionalizar, a veces, parámetros relativos a la participación y organización político-gremial de los/as estudiantes secundarios y que, en definitiva, aportan a su condición ciudadana. La tarea realizada nos permitió construir un contexto teórico e histórico de aquellas experiencias de participación juvenil en escuelas de Córdoba, con lo cual pudimos estudiar la dimensión política de las prácticas de los/as estudiantes secundarios y sus relaciones con la construcción de ciudadanía. Profundizaremos en estas consideraciones en el apartado siguiente donde a la vez que daremos cierre a este trabajo precisando nuestros principales hallazgos, dejaremos expresados los nuevos caminos que seguiremos transitando.

Notas

1 Así como en 2009 observamos, en el estudio “Impacto de las políticas sociales en el Proyecto institucional de las escuelas públicas cordobesas” (2008-2009), las tensiones que se planteaban por la sobredemanda social presente en la escuela y las dificultades de la escuela para desarrollar su misión y proyecto, sin el salvataje de políticas sociales, hoy identificamos tensiones particulares entre misión institucional (social y educativa) y la demanda de formación política a la institución escolar.

2 Las entrevistas a directivos de las escuelas fueron realizadas en el primer cuatrimestre del año 2014.

Conclusiones

Nuevas vías

Concluir y abrir nuevas vías al terminar el estudio es, claramente, un desafío que permite recuperar la pasión al cierre de la investigación, intentando un inventario. Organizamos entonces las presentes conclusiones a partir de los objetivos del estudio de manera de hacer un seguimiento de hallazgos y puntos que nos plantean nuevas aperturas.

Una primera conclusión es la relevancia que plantea el contexto institucional respecto de las posibilidades organizativas de los/as jóvenes en las escuelas, tanto para promover o desalentar sus prácticas políticas. En este contexto, dos dimensiones cobran mayor importancia: por un lado, la organizativo-normativa y la toma de posición de aquellos actores que conducen o en los cuales es delegada la tarea de resguardo de las normativas vinculadas a la participación estudiantil; y, por otro lado, la histórica y los resguardos que se toman de la “memoria institucional”, en cuanto al particular tema de la participación política como instituyente. Asimismo, son preponderantes en este contexto las apuestas instituyentes que los diversos actores están dispuestos a realizar en orden al corrimiento de la “misión principal” (educación) de la institución escuela y su relación con los derechos sociales, hacia los derechos políticos de los/as jóvenes estudiantes en el marco de la escuela; como así también la inclusión en los Proyectos Educativos Institucionales de estos parámetros.

El posicionamiento de los diversos actores institucionales expresado en conceptos, nociones, alientos y objeciones a las prácticas de participación juvenil, ha sido reconocido como un aspecto significativo a la hora del análisis que hemos realizado respecto de las experiencias de los jóvenes secundarios y la condición ciudadana de los mismos desde un

ángulo gremial. Tal como planteamos al comienzo de esta investigación, se identifican diversos procesos y prácticas de participación que se instalan en la escuela y plantean un potencial de acción y entrenamiento respecto de la dimensión política de la ciudadanía. Experiencias con foco social, en prácticas que involucran acción sobre problemáticas como la violencia, o la acción comunitaria, los centros de convivencia; experiencias con foco gremial, en centros de estudiantes secundarios. Y la tipificación de las diversas organizaciones que se expresan en la escuela y donde los sujetos construyen una posición particular de estudiantes secundarios organizados. Asumiendo su toma de posición de acuerdo a las lecturas que realizan de su realidad, sus contextos y sus trayectorias. Las visiones plurales de la participación (Toranzo, 1999) y la importancia de la equidad intergeneracional (Krauskopf, 2008) se hacen presentes como cuestiones que se expresan en las diversas escuelas; así como también la mirada de las fronteras sociales, más que etarias.

A partir de la lectura de las experiencias y representaciones vigentes en torno a las prácticas políticas en la escuela, nos adentramos en un proceso que permitió hacer una lectura de la institución escolar, no solamente como contexto de tales prácticas políticas, sino también como comunidad política. A partir de esto, señalamos una cuestión: las prácticas políticas en la escuela no plantean amplios consensos y suelen ser objetadas por diversos actores a la hora de identificar y/o reflexionar sobre la condición gremial de los/las jóvenes.

Los atravesamientos institucionales, estructurales y propios de la vida cotidiana en la escuela, nos muestran transversalidades de una cuestión diversa y compleja, donde las formas de participación se expresan de manera heterogénea; temática que abordamos a partir de relaciones entre variables en las formas de organización teniendo en cuenta: relación escuela-contexto; sujetos que tienden a organizarse y sus trayectorias; normativas valoradas por los/as jóvenes a la hora de organizarse; paridad participativa y debates de género; necesidades relevadas por los/as jóvenes a la hora de organizarse; autonomía y consensos y debates en torno al poder en la organización.

Las preguntas de investigación de las cuales partimos, se abordaron desde una perspectiva teórica que involucró desarrollar un estudio explicativo-comparativo bajo un paradigma constructivista estableciendo situaciones comparativas entre cuatro casos que nos orientaron en la búsqueda de diferencias y similitudes de los fenómenos vinculados a la

participación juvenil, planteados en contextos –también diferenciados– de instituciones escolares específicas, ubicadas en espacios barriales de cuatro puntos de la ciudad de Córdoba con condiciones sociales diversas. Optamos por llevar adelante una lectura desde estrategias cualitativas, buscando la palabra de los/as sujetos y también antecedentes y documentos existentes en cada una de las instituciones educativas y en el archivo de la cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV – Institucional, de la Escuela de Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Córdoba. Tomamos las propuestas de trabajo de autores diversos como hemos mencionado y nos acercamos a una mirada del espacio y del sujeto social joven desde un ángulo particular, las prácticas políticas en contextos de educación de los/as jóvenes secundarios, llevando adelante un trabajo de campo específico entre los años 2013 y 2014 aunque también apelamos a informaciones obtenidas con motivo de otros trabajos y estudios previos.

Dada la necesaria circulación entre las instituciones de los actores, prácticas y representaciones, para poder re-construir las estrategias trabajamos de manera dialéctica entre la búsqueda de datos, el análisis y acercamiento a diversos elementos que aportaron a reconstruir estrategias y trayectorias, abordando un proceso de comprensión y comparación de los cuatro casos. Buscamos conocer y comprender desde la mirada del propio actor (Forni, 1992; Vasilachis, 2009) estudiante secundario, en primer lugar, y en segunda instancia, con los docentes de estas escuelas. Observamos las experiencias de las personas en un contexto y marco particular donde las concepciones y prácticas operan desde la posición y la toma de posición y donde el género opera como una dimensión de relevancia.

El contexto de los procesos de participación política en la escuela permite observar diversos anclajes que realizan los/as jóvenes a la hora de sus prácticas de participación sociales y políticas. Y, en tal sentido, vemos al contexto social, histórico e institucional como un aspecto clave para el estudio de prácticas políticas juveniles en la escuela y sus vínculos con la ciudadanía. En esta línea, cobra relevancia el planteo de Reguillo Cruz (2000) respecto del hecho de que los jóvenes no tienen una existencia autónoma del resto de la sociedad y por ende el contexto emerge como un aspecto relevante y su lectura de las juventudes no homogéneas (2000, 2003) y lo señalado por Toranzo (1999), con su idea de pluralizar el concepto de juventud. A la hora de relevar las organizaciones

pudimos reconocer esa diversidad; nos encontramos, de manera constante en los cuatro casos estudiados, con espacios y sujetos heterogéneos pero también organizaciones diversas que se muestran y expresan de maneras diferentes.

En relación a la lectura de la escuela como contexto de las organizaciones, vimos que una cuestión a resolver es la tensión organización-institución. Misión y proyectos en juego que pugnan entre la misión educativa de la escuela y la apertura o no hacia el entrenamiento en prácticas políticas que aporten a la condición ciudadana de los/la jóvenes. Al respecto, podemos mencionar en estas conclusiones que se plantean tres cuestiones claves: las objeciones desde el contexto institucional hacia las organizaciones juveniles, cuando centran la misión de la escuela exclusivamente en torno a derechos sociales (educación y solo educación); las objeciones surgidas de los propios posicionamientos de los/as actores institucionales relativas a su posición y toma de posición respecto del tema y las dificultades propias de la implementación de procesos donde se acompaña a los/as estudiantes en procesos de organización autónoma. Sin embargo, así como identificamos objeciones también relevamos esfuerzos por instalar en la cultura institucional prácticas de participación convocando a los jóvenes a organizarse y promoviendo elecciones estudiantiles, por ejemplo, y/o la búsqueda de diverso tipo de ayudas para lograrlo (definición de cargos docentes a tal fin, demandas a disciplinas particulares del ámbito universitario, concretamente, Trabajo Social y Psicología).

Un debate instalado en los cuatro casos estudiados es el que remite a la alternancia que se plantea entre aquellos motivos que convocan a la hora de organizarse, y las diferencias que se expresan entre prioridades construidas por los/as jóvenes que se relacionan con agremiación, cultura, búsqueda de asistencia y la mirada sobre la perspectiva laboral. Los problemas que identifica la escuela como canales para la participación juvenil, y sobre los cuales se demandan estrategias de acción concreta, operan como imperativos construidos por los actores institucionales adultos. Y suelen diferenciarse de aquellas necesidades relevadas por los jóvenes a la hora de organizarse. Planteando además un juego que incide en la construcción de espacios y la viabilidad que se le otorga a la dimensión política de la participación juvenil en la escuela. Y así las tres cuestiones: los motivos que convocan a los jóvenes; los problemas que identifica la escuela; y la viabilidad de la dimensión política de la parti-

cipación operan en procesos de alternancia de los discursos según sean los interlocutores y aquellos que impulsan demanda de acción concreta.

Ahora bien, participar en la escuela también plantea sus propias notas y ofrece rasgos de paridad participativa y subordinaciones de acuerdo al género según sean, además, las posiciones y tomas de posición de dirigentes estudiantiles y sus bases sociales. Pero también los atravesamientos de clase y género según los sectores. Y en orden a la autonomía podemos observar que las instituciones estudiadas si bien reconocen formalmente el derecho político de los/as jóvenes, no necesariamente facilitan su ejercicio o el marco del ejercicio de ese derecho es delineado de acuerdo a la posición y el posicionamiento de los adultos. Las escuelas asumen a un sujeto principal de su acción, pero, de su acción social educativa. Por ende el reconocimiento de los derechos políticos no es necesariamente un hecho. No obstante, la conformación de organizaciones como los centros de estudiantes instala la necesidad de considerar procesos de representación y liderazgos vigentes en torno al derecho a agremiarse y emerge como una herramienta tanto para el ejercicio del derecho político como para la resolución de problemas concretos. Sin embargo, en algunos de los casos (Caso 4 ME, por ejemplo) la ausencia de información opera en relación a la apertura o no de espacios de acción política juvenil. Información y mecanismos de organización-elección del gremio estudiantil operan como factores coadyuvantes (ver Caso 2 JLC). Del mismo modo que podríamos vincular historias institucionales (las historias de los que enseñan) y prácticas culturales (Caso 1 RW).

Respecto de la paridad de género en orden a las organizaciones, no podemos aludir a excepciones en la escuela, espacio que refleja la trama social y política, tipificando acciones y actores femeninos y masculinos, con pautas particulares y, como señalamos, roles de conducción masculina y acciones sociopolíticas más a cargo de mujeres jóvenes. Las entrevistas y sus análisis reflejan acciones directas de los jóvenes en espacios públicos y luchas concretas, donde las tomas de escuelas públicas, la exigencia por la implementación de la ley de educación sexual, el abordaje de problemas sociales como la violencia en el noviazgo, u otras banderas surgen como expresiones de las luchas, pero sin considerar pautas de debate sobre representación.

Por otra parte, y atendiendo a la vida institucional, debemos señalar que no son homogéneas las prácticas de entrenamiento de los derechos políticos y/o agremiación en las escuelas. Tiempos y espacios se plantean

como aspectos claves a definir por cada institución pero, además, la incorporación o no a los proyectos educativos institucionales de las organizaciones juveniles, aporta respecto de la lectura de los consensos en la institución y refleja el involucramiento de la participación juvenil como parte de la cultura y la memoria de las instituciones.

Si bien el valor atribuido a las prácticas políticas también es diverso, los actores institucionales se expresan reconociendo o no estos procesos como prácticas político-gremiales y no necesariamente las validan. Los cuatro casos estudiados presentan experiencias de participación juvenil que podemos verlas como iniciales respecto de la participación política de los/as jóvenes escolarizados, donde más allá de los énfasis planteados (sea gremial, relacionados con problemáticas de género, u otros), se observan construcciones de subjetividades políticas que se hacen presentes en la cultura institucional. Se instalan acciones a favor de los/as jóvenes, contextualizados e institucionalizados en un espacio que no siendo específico en su misión, aporta como espacio público la posibilidad de entrenamiento ciudadano.

La búsqueda de la relación entre las prácticas de participación y la ciudadanía reitera la afirmación de que la misma no es simplemente una condición legal sino una actividad deseable. Este tema que sigue vigente para nosotros, en relación a la búsqueda del conjunto de derechos y obligaciones se articula a la autopercepción del actor social estudiante secundario. Y las tensiones que se registran respecto de la construcción de la ciudadanía juvenil, en su dimensión política, atraviesan diversas dimensiones institucionales: cultura, organización institucional, sistema de poder, normativa entre otras, manifestando una supervisión del mundo adulto en estas particulares prácticas que, en ocasiones, limita pero también alienta.

Recuperamos como instituyentes institucionales, la identificación que realizan los/as estudiantes de problemáticas que superan lo pedagógico y que se articulan a las incipientes prácticas políticas de los/as jóvenes y que siendo priorizadas por ellos son las que desencadenan las estrategias de acción, aunque no solamente. Sin embargo, el énfasis en la dimensión política de las prácticas de los/as jóvenes, y su acompañamiento de parte de los sujetos adultos, se valida en la medida en que la escuela involucra en su proyecto institucional posicionamientos claros que dan respaldo a aquellos actores que están dispuestos a acompañar y/o que la institución involucra en el acompañamiento, por ejemplo, de elecciones del centro

de estudiantes, de las propuestas de abordaje de problemas concretos, o el acompañamiento de actividades culturales, etc.

Hemos logrado identificar en relación a las estrategias, siete de ellas. En algunos casos, estrategias donde las relaciones sociales aparecen como priorizadas, y donde se observan ciertos “énfasis”, ya sea en necesidades (identificadas por la institución y/o los/ las jóvenes); en relaciones sociales que se plantean entre los/as jóvenes, los jóvenes y actores institucionales, o con otros jóvenes; y en representaciones sociales (ya sea para la construcción de consensos, o aprendizajes respecto de los derechos gremiales u otros). Tales estrategias son las que nominamos: “Encuentro entre nosotros”, y la “Afilación y acción colectiva”. En ambos casos se visualiza la conformación de espacios informales que van dando lugar a la configuración de gérmenes organizativos y donde las relaciones, expresiones y pertenencia institucional operan en la conformación de dichos ámbitos de participación. Relevamos además estrategias donde las necesidades institucionales y de los/as jóvenes se expresan dando lugar a la organización, y el espacio se conforma con objetivos que den respuesta a las necesidades identificadas. Tal el caso de las estrategias que nominamos: “Acción sobre los propios intereses” y “Abordaje en relación a las necesidades de infraestructura de la escuela”. Así también relevamos estrategias cuyo énfasis lo constituyen las representaciones sociales y las relaciones que se plantean en torno a ellas, y que se desarrollan respecto de la gestión de las organizaciones, el aprendizaje sobre derechos gremiales y/o sociales y/o políticos, o el abordaje de conflictos. Estas estrategias nominadas son: “Organización y Construcción de organizaciones”, “Ante el conflicto” y “Articulación estudiantil y redes”.

Analizar las estrategias de acción de los/as jóvenes secundarios, sus experiencias político-gremiales y sus contextos en el marco de la conflictiva de las instituciones estudiadas, implicó considerar la lectura de los instituyentes que surgen derivados de las experiencias de estudiantes y sus organizaciones, circulando en el espacio de la escuela. Sus expresiones y acciones. La lectura que, de las relaciones y representaciones sociales hicimos en torno a lo que los sujetos se plantean accionar en el escenario de las instituciones escolares, plantea como primer elemento los impactos de un escenario complejo y diverso pero además cambiante. Relaciones entre docentes y alumnos, directivos y docentes, estudiantes entre sí que impactan en las prácticas educativas que pudimos relevar. Y obviamente en las experiencias de participación juvenil.

Pudimos observar problemas y demandas que superan lo pedagógico y que relevamos a la hora de considerar los contextos barriales y las problemáticas que son identificadas por jóvenes que se posicionan desde lugares concretos y que construyen junto a otros involucrando perspectivas particulares de participación. Tomas de posición que se evidencian en la misma estrategia, y que impactan en los proyectos institucionales, exigiéndoles el desempeño de competencias que se alejan del proceso de enseñanza curricular proponiendo e instalando nuevas demandas.

Las necesidades sociales que relevamos (por ejemplo la violencia como problema planteado entre los/as jóvenes; la ausencia de información respecto, por ejemplo, de la anticoncepción o la droga) y también las necesidades políticas de los jóvenes sujetos que habitan la escuela (como la necesidad de agremiarse que plantean los jóvenes del Caso 2 JLC, o de articularse en redes sociales más amplias como señalan los jóvenes del Caso 1 RW), son expresiones de los desafíos que se instalan a la hora de mirar la institución - escuela, sus espacios y la viabilidad de llevar adelante tareas concretas con impactos instituyentes y participación político-gremial.

Este punto, aspecto clave de nuestro estudio, demandó lecturas de aquellas estrategias que desarrollan los/as jóvenes desde su posición de agremiados y también de estrategias que desde diverso tipo de políticas abordan el asunto de las prácticas políticas estudiantiles en la escuela e intentan transferir a los/as jóvenes hojas de ruta para que las lleven adelante. Prácticas que además involucran a otros actores. Siendo una de las claves los nuevos marcos legales y los procesos de apropiación de dichos marcos que se llevan adelante en cada escuela en torno a los derechos políticos de los/as jóvenes.

Sin embargo los derechos políticos de los jóvenes aún no se observan como plenamente reconocidos, en un escenario que prioriza su misión, y no necesariamente la diversidad de derechos sociales y políticos. En ese sentido, la inclusión en el proyecto institucional de aspectos que potencien las prácticas políticas de agremiación, instala desafíos concretos que habrá que estudiarlos en sus relaciones con las diversas expresiones de lo pedagógico que se manifiestan en las escuelas públicas.

En relación a este punto debemos señalar un hecho que observamos reiterado y que es la mirada que los actores institucionales tienen respecto de las implicancias de la construcción anual del centro de estudiantes y de la “inversión social que eso conlleva”. Se realiza la lectura

del centro de estudiantes, como punto de llegada, y no como instancia reiterada de aprendizaje político-gremial (además de anual) motivo por el cual en ocasiones los docentes y directivos de las escuelas expresan cansancio y agobio por una práctica que se suma a la escuela y que todos los años hay que volver a instalar y reeditar.

Por otra parte, la escuela opera como institución donde circulan relatos e historias de padecimiento que muchas veces dialogan entre sí y que se relacionan con diversos actores institucionales y también sociales. El espacio institucional implica una superposición de mundos y lógicas que dan cuenta de una enorme diversidad. Pero no debemos confundir diversidad con fragmentación. Hacer visible la problemática y los derechos políticos de los/as jóvenes involucra una acción propositiva como forma previa a la acción y a la implementación de las normas. Derechos políticos que no necesariamente están legitimados en la escuela, y en la compleja trama institucional en la que la diversidad de problemáticas busca responsables o actores a quienes involucrar, con tareas que promuevan u obstaculicen.

La responsabilidad de aportar respecto de los derechos políticos de los/as jóvenes recae en todos y en nadie al mismo tiempo, lo que impacta en la falta de claridad y transparencia en definir una posición y en los procesos de toma de decisiones en los diferentes niveles en los que se definen las políticas y las acciones, de allí que sea tan importante abordar, sincronizadamente, transversalidad y aporte curricular. Al respecto, diversos tipos de esfuerzos realizan docentes, directivos, preceptores, sin embargo, las condiciones en las que se desarrolla la tarea docente, con horas de trabajo en distintas escuelas o con más de una actividad laboral para llegar a fin de mes, y con espacios curriculares e institucionales que no contemplan la dedicación docente constituyen uno de los obstáculos a la hora de concretar estrategias de abordaje de los derechos políticos de los/as jóvenes. La escuela se reconoce a sí misma como institución aportante a los derechos sociales, cuestión que además es reconocida por los diversos actores institucionales, sin embargo no todos están dispuestos a reconocer derechos políticos sobre todo si eso conlleva instalar prácticas con nuevos entrenamientos ciudadanos. Así las cosas, recuperar al sujeto en la construcción de estrategias y el análisis de las prácticas políticas nos plantea la necesidad de correr el velo de la invisibilidad con que se oscurece la participación de los/as jóvenes, en particular cuando quieren organizarse.

Organizaciones estudiantiles, como instituciones escolares constituyen el marco a las estrategias, que operan como dispositivos que instan a la organización y a la acción a los/as jóvenes. Esto, a partir de lecturas que los propios sujetos hacen respecto de los problemas y necesidades que transcurren en la escuela y a las cuales desean buscar soluciones. Hemos logrado identificar diversos tipos de motivos, necesidades y problemas que los/as jóvenes recuperan para plantear acciones en el espacio organizativo. Necesidades de los/as estudiantes que se vinculan a cuestiones propias de su condición etaria, en algunos casos, vinculadas al género. Pero además necesidades institucionales que se intentan derivar hacia los jóvenes —de parte de otros actores institucionales y/o desde la política educativa en sí para su abordaje— pero que responden a lo que el Estado debería desarrollar. Encontramos además necesidades e intereses vinculados a la idea de participación, sus primeras experiencias y entrenamientos en la vida pública y que se vinculan al entrenamiento propiamente político de los/as jóvenes. La agremiación juvenil de los/as jóvenes estudiantes secundarios, en tanto práctica social y política, plantea rasgos propios, donde es claro un corte generacional, que remite a la posición de los sujetos (estudiantes secundarios) en una organización específica y en un marco institucional: la escuela. Institución que, al estar atravesada por diversas problemáticas atendiendo al contexto y a las lecturas de sus actores, ofrece particularidades en cada caso, como ya expresamos.

La importancia que adquiere la mirada de estos procesos —muchas veces devaluados como prácticas sociales y políticas— plantea diversos ángulos para el análisis. Y ante la devaluación de la que son objeto, objetivar las construcciones estratégicas se vuelve un imperativo. En el desarrollo de las estrategias de acción que hemos podido identificar se plantean procesos que van dejando mojoneros en la experiencia y en las trayectorias de participación social y política de los/as jóvenes estudiantes secundarios donde expresiones como “reconocerse entre iguales” o “ser iguales en una condición, la de estudiante secundario”, o el planteo de “vivir problemáticas y realidades comunes que requiere ser comunicadas”, o la necesidad de “construir interlocutores” con otros actores escolares, son los primeros elementos que podemos relevar y mencionar. Estas experiencias, en la medida que posibilitan la construcción de diverso tipo de estrategias, expresan de manera concreta en la escena institucional cuestiones que requieren y demandan ser tratadas entre el

colectivo estudiantil y con los referentes institucionales de la escuela, en definitiva, con los otros actores institucionales. Actores que no necesariamente identifican estas prácticas como prácticas sociales, o político-gremiales y que además no necesariamente las validan. Motivo por el cual en ocasiones se invisibilizan las estrategias de acción de los estudiantes secundarios.

Producir estrategias de acción colectiva en un espacio público regulado por adultos, siendo joven, instala una cuestión a debatir, donde “lo juvenil”, demanda un enfoque que permita visualizar una construcción social, que refiera —entre otras cuestiones— al carácter relacional que esa producción de estrategias plantea. Y, en tanto se transitan estas experiencias diversas, lo político emerge como una construcción intersubjetiva que se da en tiempos y espacios específicos, con sus propios rasgos sociales e históricos y desde una diversidad de sentidos y expresiones atribuidas por quienes participan. Los sujetos y los colectivos de jóvenes que intentan agremiarse o agruparse, buscando resolver derechos, transitan y debaten hacia una conciencia crítica. En tanto recorren sus trayectos, los/as jóvenes construyen nuevos saberes, pero además nuevas relaciones sociales y un re-diagnóstico de necesidades en espacios y procesos de participación, toma de decisiones, trabajo y acción colectiva para la transformación de sus propios mapas de necesidades y problemas.

Ahora bien, destacamos como elemento clave la importancia de construir la mirada de la escuela como espacio público, factible de aportar a la construcción y retroalimentación de la democracia, problematizando las lecturas que objetan y/o aluden a las prácticas políticas como banales e infantilizando las mismas. Recuperamos en este debate los aportes que realiza Sermeño (2006) sobre las barreras de la participación para lograr la democracia. En particular las referencias que realiza a tres argumentos que presenta como interrelacionados (complejidad, elitismo y representación) y operando en la determinación de la posibilidad de concreción del ideal democrático. Surgen como límites para la profundización de las instituciones y de las prácticas que operan a la hora de profundizar la democracia. Y por otra parte los aportes de Quiroga (2001) respecto de la condición de “ciudadanos incompletos”, cuestión que aludiendo a la ausencia de condiciones para ejercer derechos, nos acerca al contexto y condiciones en que los/as jóvenes habitan los espacios públicos como la escuela.

La reconstrucción de las trayectorias señala aspectos centrales a la

hora de buscar relaciones entre las estrategias y la ciudadanía y, en tal sentido, el conocimiento de las normativas vinculadas a la participación estudiantil y la dimensión histórica que tome en cuenta la “memoria institucional”, en cuanto al particular tema de la participación política como instituyente, se tornan aspectos prioritarios. Los debates y giros de los diversos actores respecto de las posibilidades de comprensión de una misión institucional que enlace lo educativo como derecho social y los derechos políticos de los/as jóvenes, es un aspecto central que se refleja o no en los proyectos institucionales dando cuenta de los acercamientos y alejamientos de la institución al debate de los derechos políticos de los jóvenes y sus relaciones con la construcción ciudadana. Cuestión que se articula en la medida en que la escuela da curso o no a los procesos que permiten la formalización de las organizaciones estudiantiles (por ejemplo centros de estudiantes de acuerdo a las pautas de las normativas) y las transferencias entre pares a efectos de la continuidad de las prácticas gremiales.

Por último queremos dejar planteadas algunas de las relaciones que existen entre las formas de participación y organización político-gremial de los/as jóvenes estudiantes secundarios, las estrategias desarrolladas y su aporte a la condición ciudadana de los jóvenes.

Hemos identificado como claves para el desarrollo de experiencias de entrenamiento de los/as jóvenes en la escuela: la posición y la toma de posición tanto de ellos como de los actores del entorno institucional, que “habilitan o no” las experiencias de organización y acción política, en la medida en que conocen las normativas pero, además, en tanto logran la inclusión en el proyecto institucional de objetivos particulares que consideren en la escuela políticas de participación juvenil vinculadas a la posición y la toma de posición política de los actores institucionales respecto del tema (especialmente de docentes y directivos) y, decimos ello, en la medida en que alientan o desalientan la participación de los jóvenes secundarios en el PEI.

Asimismo, y en relación a las organizaciones juveniles, debemos señalar la importancia que tiene para habilitar las prácticas y recorridos gremiales, las posibilidades de formalización de las organizaciones juveniles, cuestión que además se vincula a las transferencias de experiencias entre los/as jóvenes y el abordaje de cuestiones que aluden a sus temas vitales, combinando capitales sociales, culturales, experienciales en los espacios organizativos. Estos procesos de formalización, además,

y los diversos formatos de las organizaciones, prioritariamente aquellos que plantean normativas en el sistema educativo, y la transferencia generacional de las experiencias “entre pares” respecto de la participación política es un elemento que impacta claramente en las experiencias. Asimismo vemos como un aspecto fortalecedor de la trama organizativa de los/as jóvenes estudiantes secundarios, el valor que plantea la combinación en el espacio institucional de los diversos capitales que se ponen en juego (sociales, culturales y experienciales). Las trayectorias que los sujetos han recorrido en sus escuelas relacionadas con la participación política y/o social, las experiencias acumuladas y las posibilidades de implementar tareas, decisiones, aportes en diversos sentidos a sus pares y a las instituciones, opera como elemento que, alentando las prácticas, deja huellas en las historias personales, y esto en sí mismo plantea un valor que ofrece perspectivas alentadoras a los aportes respecto de la ciudadanía de los /las jóvenes.

Bibliografía

- Adorno, T. (1973). "Tabúes en la profesión de enseñar". En T. Adorno, *Consignas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Alvarado, S.; Borelli, S.; Vommaro, P. (2012). *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades* (1ª ed.). Rosario: Homo Sapiens Ediciones / Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO (Serie de Estudios Latinoamericanos).
- Amorós, C. (1985). *Hacia una Crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Amorós, C. (1994). *Feminismo: igualdad y diferencia*. México: Colección Libros del PUEG, UNAM.
- Amorós, C. (Coord.) (2000). *Feminismo y Filosofía*. Madrid: Síntesis.
- Aquín, N. (Dir.); Acevedo, P. (Codir.) y Rotondi, G.; Nucci, N.; Custo, E. y Britos, N. (equipo de docentes investigadoras) (1998-1999). *Vigencia de los valores de ciudadanía en jóvenes de la sociedad cordobesa*. Código del proyecto 05D/154. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Aquín, N. (Dir.); Acevedo, P.; González, C.; Rotondi, G.; Nucci, N. y Custo, E. (2000). *Informe de Investigación: Vigencia de los valores de ciudadanía en jóvenes de la sociedad cordobesa*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Arendt, Hannah (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Batallán, G. (2003). "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia". *Revista Mexicana de investigación educativa*, sept./dic., Vol. 8, N° 19, pp. 679-704.
- Batallán, G. y Campagnini, S. (2005). "Infancia, juventud y política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia partici-

- pativa". *Actas electrónicas I Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario: UNR, CELS-UBA-UNICEF.
- Batallán, G. y Campagnini, S. (2008). "La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela". *Cuadernos de Antropología Social*, N° 28. Buenos Aires: FFyL-UBA, pp. 85-106.
- 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*, 35, 20, 1: 27-40.
- Berger, P. y Luckman, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertranou, E. (2002). "Determinantes del avance en los niveles de educación en la Argentina. Análisis empírico basado en un modelo probabilístico secuencial". *Documento de trabajo* N° 38. Buenos Aires: Departamento de Economía, UNLP.
- Biagini, H.E. (2001). "Juventud e identidad: de la reforma universitaria al posmodernismo". Ponencia presentada en Foro Mercosur, Chile y Bolivia. Asunción de Paraguay: UNESCO.
- Bonaccorsi, N.; Ozonas, L. y López, L. (2006). "Intelectuales, género y Universidad". *Temas de Mujeres*, Revista del Centro de Estudios Históricos e Interdisciplinario sobre las Mujeres, Año 2, N° 2. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, pp. 6-15. ISSN 1668-8600. [En línea] <http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/temasdemujeres/article/view/16/6>
- Bonvillani, A. (2010). "Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina". En D. Alvarado y P. Vommaro, *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000* (1ª ed.). Rosario: Homo Sapiens.
- Botero Gómez, P.; Torres Hincapié, J. y Alvarado, S. (2008). "Perspectivas teóricas para comprender la categoría *participación ciudadana-política juvenil* en Colombia". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6 (2): 565-611. [En línea] <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131031053942/art.PatriciaBotero.pdf>

- Bourdieu, P. (1985). "De la regla a las estrategias". Entrevista con P. Lamanaison. *Terrains*, 4, 67.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). "Los ritos de institución y la fuerza de la representación". En P. Bourdieu, *¿Qué significa hablar?* España: Akal SA.
- Bourdieu, P. (2002). "La juventud no es más que una palabra". En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo.
- Braslavsky, C. (1986). *Informe de situación de la juventud argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- Buontempo, M.P. (2000). *El uso del enfoque biográfico en la reconstrucción de trayectorias laborales*. Comunicaciones científicas y tecnológicas. Universidad Nacional del Nordeste.
- Buontempo, M.P. (2000). *Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales*. Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Burín, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Caraveo, Y. y Stoopen, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Chávez Cerda, A. y Poblete Núñez, L. (2006). "Acción colectiva y prácticas políticas juveniles". *Última Década* 25. Valparaíso: CIDPA, pp. 143-161.
- Chavez Molina, E. (2003). "Trayectorias laborales, redes de intercambio y encadenamientos productivos. Los talleres textiles de confección". *Laboratorio* 13 (5). Informe de Coyuntura Laboral.
- Checa, S. (2003). "Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia". *Tramas Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Cheresky, I. (1999). *La innovación política. Política y derechos en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciriza, A. (2002). "El Dilema Wollstonecraft como herencia teórica y política". En A. Borón (Comp.), *Teoría y filosofía política: la recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO-USPI.
- CONDERS (Consejo Nacional de Derechos Reproductivos y Sexuales) (2003). Documentos: Derechos Sexuales y Reproductivos como parte integral de los Derechos Humanos y Situación de la aten-

- ción de la salud sexual y reproductiva desde la perspectiva de las/os usuarios. [En línea] <http://conders.feim.org.ar/documentos.php#>
- Corrado, A.; Otero, M.; Padawer, A. y Rodríguez, M. (2008). “Convivencia y participación política en escuelas de nivel medio”. En L. Aguilar *et al.*, *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo* (pp. 39-160). Buenos Aires: Ministerio de Educación - GCBA.
- Creswell, J.W. (1994). *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage. Traducción: Olga Halina Sosinski.
- D’Aloisio, F. y Bertarelli, P. (2012). “Jóvenes estudiantes secundarios en defensa de sus derechos: el reclamo estudiantil en Córdoba”. *Novedades educativas* 257: 18-24.
- De Souza Santos, B. (2003). *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. España: Desclée de Brouwer.
- De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.) (2005). *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE, diciembre-abril.
- Domínguez, A. (Comp.) (2011). *Derechos Humanos, género y violencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba-Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Duarte, C. (2005). “Trayectorias en la construcción de una sociología de lo juvenil en Chile”. *Persona y Sociedad*, Vol. XIX, N° 3. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, pp. 163-182.
- Duarte Quapper, K. (2000). “¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente”. *Última Década*, 13, septiembre. Chile: Centro de Estudios Sociales.
- Dustchatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Dustchatzky, S. (2002). *Tutelados y asistidos*. Buenos Aires: Paidós.
- Dustchatzky, S. y Corea, C. (2003). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Falconi, O. (2004). “Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?”. *Kairós, Revista de Temas Sociales*, Año 8, N° 14, octubre. Universidad Nacional de San Luis. [En línea] <http://www.revistakairos.org>

- Femenías, M. (2000). *Sobre sujeto y género. Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Catálogos.
- Femenías, M. (2012). *Sobre sujeto y género. (Re)lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Colecciones Universidad 12. Rosario: Prohitoria Ediciones.
- Fitoussi, J.P. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Forni, F. (1992). "Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social". En F. Forni y M. Gallart, *Métodos cualitativos de investigación social II*. Buenos Aires: CEAL.
- Francés García, F. (2008). "El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud". *OBETS 2*, Revista de Ciencias Sociales. Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz. Universidad de Alicante.
- Franco, C. (1979). "Participación en decisiones". *Avances 1*. Lima: CEDEP.
- Fraser, N. (1996). "Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de género". Transcripción de la Conferencia en el Congreso Internacional en Santiago de Compostela, 5, 6, 7 de junio de 1996. *Revista Internacional de Filosofía Política*, N° 8, diciembre, pp. 18-40. [En línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2704757>
- Fraser, N. (2005). "Redefiniendo el concepto de justicia en el mundo globalizado". *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39: 69-87.
- Fraser, N. (2009). "Entrevista". *Revista Metrópolis*. Barcelona.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Garay, Lucya (1994). *Análisis institucional de las organizaciones educativas y sus organizaciones*. Escuela de Ciencias de la Educación, junio.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. España: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). "Repensando las políticas de resistencia: Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa". *Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa 2*: 17-25.
- González, J. (2006). *Ciudadanía juvenil en el Chile post dictadura: El movimiento Secundario del año 2006 y las Organizaciones de Autoeducación Popular*. Santiago: OPECH.

- Graffigna M.L. (2005). "Trayectorias y Estrategias Ocupacionales en Contextos de Pobreza". *Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas* VI (7). Santiago del Estero, Argentina.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y Problemas Sociales en la Sociedad Neoliberal*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. London: SAGE Publications.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). "Competing paradigms in qualitative research". En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: SAGE.
- Guerra García, F. (1989). "Las estrategias de participación en América Latina". *Nueva Sociedad* 49: 44-56.
- Hart, R. (1993). "La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica". Bogotá, UNICEF - Gente Nueva.
- Hart, R. (1996). "La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica". *Ensayos* 4: 47-59. OEA.
- Heller, A. (1978). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península.
- Iamamoto, M. (1997). *Servicio Social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Iamamoto, M. (2003). *Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Inzunza, J. (2002). *Las representaciones sociales de participación en centros de alumnos de enseñanza media desde el discurso del profesorado*. Memoria para optar al título de psicólogo de la Universidad de Chile, Santiago.
- Jiménez Vásquez, M.S. (2009). "Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). [En línea] <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>
- Kaminsky, G. (1990). *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires: Lugar.
- Katz y Barreno (1996). "El promotor de la participación infantil y juvenil". *Diálogo de saberes*. [En línea] <https://es.scribd.com/document/126478918/Promotor-de-La-Participacion>
- Kessler, G. (1996). "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión". En I. Konterllnik y C. Jacinto (1996), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: Losada.

- Konterlink, I. (1998). "La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de ciudadanía?". Trabajo presentado en el Seminario *La participación de los niños y los adolescentes*. Santa Fe de Bogotá: Unicef y Asdi.
- Konterlink, I. (2000). "La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de ciudadanía?". En E. Tenti Fanfani, *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Unicef.
- Krauskopf, D. (1994). *Adolescencia y educación* (2ª edición). San José: EUNED.
- Krauskopf, D. (1998). "Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes". En *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Krauskopf, D. (2004). "Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial". *Jóvenes*, Revista de Estudios sobre Juventud, Nueva Época, N° 21. México: IMJ.
- Krauskopf, D. (2008). "Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas". *Revista Pensamiento Iberoamericano* (3). Madrid.
- Kropff, L. (2004). "Mapurbe: jóvenes mapuche urbanos". *Kairós, Revista de Temas Sociales*, Año 8, N° 14, octubre. Universidad Nacional de San Luis, pp. 1-12.
- Kropff, L. (2008). "Apuntes conceptuales para una antropología de la edad". *Revista Scielo*, N° 16, enero-julio. Posadas, Misiones.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). "La juventud es más que una palabra". En *La juventud es más que una palabra* (pp. 13-30). Buenos Aires: Biblos.
- Marshall, T. (1949). *Conferencias*. Cambridge.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase social*. Madrid: Alianza.
- Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud*. España: ISTMO.
- Mazano, V. (2011). "Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX". *Propuesta Educativa*, 35, 20, 1: 41-52.

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Monroy, Castillo, Corredor Parra y Rivera Izquierdo (2014). "Aportes del movimiento estudiantil a los procesos de movilización social en Colombia". *Cuadernos de Trabajo Social*, N° 6. UTEM.
- Morgade, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Mouffe, C. (1993). "Feminismo, ciudadanía y política democrática radical". *Debate Feminista* 7, Año 4. México.
- Núñez, P. (2003). "Aportes para un nuevo diseño de políticas de juventud: La participación, el capital social y las diferentes estrategias de grupos de jóvenes". *Serie Políticas Sociales* 74. Comisión Económica para América Latina (CEPAL).
- Núñez, P. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis doctoral, Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS/IDES).
- Núñez, P. (2011). "La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina". *Contemporánea* 2: 183-205.
- Núñez, P. (2011). "Introducción". *Propuesta Educativa* 35, Vol. 1, 7-10. Argentina: Flacso.
- O'Donnell, G. (1993). "Apuntes para una teoría del Estado". *Revista Mexicana de Sociología* 4 (78).
- Orejuela Gómez, J.J. y Correa García, A. (2007). "Trayectorias laborales y relacionales". *Revista Científica Guillermo de Ockham* 5, (1): 59-72. Colombia: Universidad de San Buenaventura. ISSN 1794-192X [En línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316864005>
- Palacio Avendaño, M. (2009). "Entrevista a Nancy Fraser: La justicia como redistribución, reconocimiento y representación". *Barcelona Metròpolis*, Revista de información y pensamiento urbano, N° 74, primavera, pp. 16-24. [En línea] https://www.academia.edu/5145497/La_justicia_como_redistribuci%C3%B3n_reconocimiento_y_representaci%C3%B3n._Entrevista_a_Nancy_Fraser
- Pateman, C. (1988/1995). *El contrato sexual*. Madrid: Anthropos.
- Pauluzzi, L. (2006). *Educación sexual y prevención de la violencia*. Rosario, Argentina: Hipólita.

- Poggi, M (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Sede Regional Buenos Aires, Argentina: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIP/UNESCO.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder: Cultura y conocimiento en América Latina". En W. Mignolo (Comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-131). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Quiroga, H. (2001). "Democracia y ciudadanía y el sueño del orden justo". En H. Quiroga, S. Villavicencio, P. Vermeren, J. Ranciere, *Filosofías de la ciudadanía*. Rosario: Homo Sapiens.
- Raimundi, M.J.; Molina, M.F.; Giménez, M.; Minichiello, C. (2014). "¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires". *Revista Latino Americana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 12 (2): 521-534.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma Grupo Editorial.
- Reguillo Cruz, R. (2003). "Ciudadanías juveniles en América Latina". *Última década*, 19, CIDPA Viña del Mar, noviembre, pp. 11-30.
- Reverter Bañón, S. (2011). "La dialéctica feminista de la ciudadanía". *Athenea Digital*, 11 (3): 121-136. [En línea] <http://atheneadigital.net/article/view/v11-n3-reverter>
- Rojas Breedy, A. y Solum Donas, Burak (1995). *Adolescencia y juventud: aportes para una discusión*. Organización Panamericana de la Salud.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Rotondi, G. (Comp.) (2009). *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Córdoba: Escuela de trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, con aporte de Flasco.
- Rotondi, G. (2011). "Género y Derechos. Género y Ciudadanía". En A. Domínguez (Comp.), *Derechos Humanos, género y violencias* (pp. 43-59). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Rotondi, G. (Comp.) (2011). *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. Córdoba, Argentina: Espartaco.

- Rotondi, G. (2012). “El debate de la ciudadanía y agremiación juvenil”. *Desafíos del contexto Latinoamericano al trabajo social*. Publicación del Seminario y Encuentro Académico Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social en su XXV Aniversario. Córdoba, Argentina.
- Rotondi, G.; Corona, M. y Benedetti, C. (2009). “Tensiones e impactos de las políticas sociales en el proyecto de las escuelas públicas”. *I Jornadas La Universidad en la sociedad: aportes de la investigación de la Universidad Nacional de Córdoba para el diseño de políticas públicas*.
- Rotondi, G.; Fonseca, C.; Verón, D. y otros (2006-2007). *Intervención Institucional de trabajo social en instituciones educativas*. Informe de Investigación no publicado. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G. (Dir.); Fonseca, C.; Verón, D.; Villarreal, M.; Gregorio, L. (docentes e investigadores); Corona, M.; Chalita, R.; Benedetti, C. (adscriptos) (2008-2009). *Informe de investigación: Impacto de las políticas sociales en el Proyecto institucional de las escuelas públicas cordobesas*. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G.; Fonseca, C.; Verón, D. y otros (2010-2011). *Informe de investigación Centros de estudiantes: Procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía*. Córdoba, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Inédito.
- Rotondi, G. (Dir.); Fonseca, C.; Verón, D. (equipo de docentes e investigadores); Corona, M.; Varela, A. (integrantes egresados) (2010-2011). Proyecto “Centros de estudiantes: Procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía”. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi, G.; Fonseca, C.; Verón, D.; Gaitan, P. y Corona, M. (2012-2013). *Proyecto de investigación Participación - Agremiación juvenil en centros de estudiantes secundarios de escuelas públicas y construcción de ciudadanía*. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Resolución de la Secretaría de Ciencia y Tecnología N° 162/12. Resolución Rectoral N° 2093, del 29 de agosto de 2012.
- Rotondi, G.; Fonseca, C.; Verón, D.; Corona, M.; Gaitán, P. (2013). *Participación - Agremiación juvenil en Centro de Estudiantes Se-*

- cundarios de Escuelas Públicas y Construcción de Ciudadanía*. Informe de investigación no publicado. Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rotondi y otros (2004, 29 setiembre / 1 octubre). "Programa La universidad escucha a las escuelas. Una estrategia del aprendizaje servicio en las prácticas de formación profesional". Ponencia presentada en Encuentro Nacional de la Asociación Argentina de Formación Académica en Trabajo Social "Formación Académica y procesos de Reforma Curricular en las Carreras de Trabajo Social", Universidad Nacional de Luján, Argentina.
- Rozas, M. (2001). *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.
- Ruiz Botero, L.D. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares. Un estudio comparado entre Bogotá, Cali, y Medellín*. Medellín, Colombia: Instituto Popular de Capacitación. [En línea] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/ipc/20121207051848/ruiz.pdf>
- Ruiz Silva, A. y Chaux Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- Saltalamacchia, H. (1990). "La juventud hoy: un análisis conceptual". *Revista Ciencias Sociales*. San Juan: Universidad de Puerto Rico [En línea] <http://saltalamacchia.com.ar>
- Saltalamacchia, H. (s/f). "La juventud y sus estigmas". [En línea] <http://saltalamacchia.com.ar>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Colección Campus Virtual. Buenos Aires: CLACSO.
- Sermeño, A. (2006). "Dossier: Debates de Teoría Política Contemporánea Democracia y participación política: los retos del presente". *Andamios* 2(4), México, pp. 7-33.
- Serna, L. (1998). "Globalización y participación juvenil en Jóvenes (México)". *Revista de estudios sobre juventud*, 4ª época, Año 5.
- Soldevila, A. (2011). "La categoría género en las perspectivas de intervención". En A. Domínguez (Comp.), *Derechos Humanos, Género y Violencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Gobierno de la Provincia de Córdoba.

- Taylor, J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Toranzo, C. (1999). *Las paradojas de la participación: ¿más Estado o más sociedad?* La Paz: Diakonía y Oxfam GB.
- Torres, R. (2010). “Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de Estudiantes secundarios como un *actor político* en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006)”. *Axe XI Symposium Interdependencias - Dependencias - Interdependencias*, VI Congreso CEI-SAL, junio 2010, Toulouse, France.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. París: Fayard.
- Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad, las nuevas tareas de la democracia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Urcuyo Fournier, C. (1999). “Ciudadanía”. Documento de trabajo del CIAPA 11. San José: CIAPA.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión Metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Varela, P. (2009). “¿De dónde salieron estos pibes? Consideraciones sobre el activismo gremial de base en Argentina pos evaluación”. *Margen* 55. Buenos Aires.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Verón, D. y Rotondi, G. (2011). “Contexto: reflexiones en torno a la toma de escuelas y los debates de la reforma a ley 8113”. En G. Rotondi (Comp.), *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad pública*. Córdoba: Espartaco.
- Weiss, E. (2012). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”. *Perfiles educativos* 34 (135). México.

Normativas y legislaciones

- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas en el año 1989.
- Ley General de Educación N° 8113 (1991). Córdoba, Argentina.
- Ley Nacional N° 26061 (2005). De Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y Decreto Reglamentario N° 415 (2006), Argentina.
- Ley Nacional N° 26150 (2006). Sobre Educación Sexual Integral en las Escuelas, Argentina.

- Ley Nacional N° 26877 (2013). Sobre Representación Estudiantil, Argentina.
- Resolución N° 124 (2010). Sobre Creación de Estatuto Modelo para Centros de Estudiantes, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina.

Documentos académicos

- Acevedo, S.; Calderón, Funes y otros (2008). *Documento de Sistematización de la práctica académica en I.P.E.M N° 20* (No publicado, trabajo de cátedra). Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ahumada, A.; Arce, M.; Condusso, P.; Luccetti, V.; Maldonado, B. y otros (2013). *Documento de Sistematización de la Intervención en la Escuela Hipólito Yrigoyen* (No publicado, trabajo de cátedra). Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Albán, V. y Corbera, M.E. (2013). *Documento de Sistematización de la Intervención en la Escuela Rodolfo Walsh*. (No publicado, trabajo de cátedra). Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Avila, M.; Chaín, S.; Cruz, R.; Del Grosso, A.; Del Rio, L.; Díaz, M.; Ledesma, M.; Suau, P. (2014). *Documento de Sistematización de la práctica académica en I.P.E.M N° 15 Santiago Ayala* (sin publicar, trabajo de cátedra). Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.
- Flores, M.; Giovanna, E. del R.; Lezama Montenegro, M.; López Aylen, A. (2013). *Documento de Sistematización de la Intervención en la Escuela Carande Carro* (no publicado, trabajo de cátedra). Córdoba: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

Anexos

Anexo 1. Insumos empíricos 2014 (material primario de la investigación)

Tipo de insumo	Datos particulares	Escuela	Año del registro	Motivo	Aportes que hace el insumo
Insumos previos					
Entrevista	Dirigente estudiantil Carlitos - Pte. CE en 2010	JLC	Abril 2014	Sondeos previos al proyecto	Noción de participación-que toma. Relación entre los antecedentes de militancia y la construcción de estrategias “verse en el otro” y relación con los directivos a la hora de organizarse.
Entrevista	Dirigente estudiantil Carlitos - Pte. CE en 2010	JLC	2013	Sondeos previos	Formas organizativas: asambleas y espacios del CE durante las tomas del 2010. La lucha en los MMC.
Entrevista	Daniela (egresa en 2011)	JLC	Abril 2014	Estudio de tomas	EL CE y la participación política. Los espacios organizativos (la “Mesa”). Las estrategias de articulación y los CE. Las relaciones con Ministerio y los políticos.
Entrevista	Jonatan	JLC	Abril 2014	Estudio de tomas	Importancia de “ser parte”. Las relaciones entre historia familiar e historia de participación. Alianzas.
Material primario					
Entrevistas a directivos de las cuatro escuelas	Directivos	RW JLC SA	Abril 2014	Tesis	Acuerdos de trabajo.
Entrevista	Vicedirectora Norma Pardo	JLC	Junio 2014	Tesis	Continuidad de los CE. El impacto de los Encuentros de centros. Las estructuras y las estrategias de articulación.

Tipo de insumo	Datos particulares	Escuela	Año del registro	Motivo	Aportes que hace el insumo
Entrevista	Vicedirectora Norma Pardo	JLC	Junio 2014	Tesis	La trayectoria política personal y de su familia. La relación con los apoyos e impulsos a los CE. Idea de democracia. Relación docente-alumno para el armado de los CE.
Charla informal	Vicedirectora Norma Pardo	JLC	Junio 2014	Tesis	Marco institucional, posibilidades de acceso a material de los procesos electorarios de los centros de estudiantes.
Entrevista colectiva	Entrevista colectiva a 3 delegados de 6º año	Ayala	Mayo 2014	Tesis	Conocer las leyes y normas. El taller de radio y el aporte para la participación. La posibilidad de hacer los spots para la campaña. Participación y derechos políticos.
Entrevistas (2)	Coordinadora y docente de Filosofía Carina Guerra	Ayala	Junio 2014	Tesis	Trayectorias de la tomas y la organización del CE. Los consejos consultivos como formas organizativas. Idea de participación: es "hacer cosas" y los aferra a la escuela.
Entrevistas informales (2)	Coordinadora CAJ Agustina	Ayala	Junio 2014	Tesis	Aportes sobre la participación estudiantil.
Entrevista Informal	Coordinadora Taller radio Selene Richard	Ayala	Junio 2014	Tesis	Aportes sobre la participación estudiantil.
Observación	Clase de Filosofía con alumnos de 6º	Ayala	Junio 2014	Tesis	Relaciones y aportes sobre participación política.
Entrevista colectiva	Alumnos delegados de 6º. Post Taller del 5/6	Ayala	Junio 2014	Tesis	Posiciones ante la posibilidad de participar y la conformación de centros de estudiantes.

Tipo de insumo	Datos particulares	Escuela	Año del registro	Motivo	Aportes que hace el insumo
Recorrida con alumnos de 6° por cursos	Andrés, Jimena, Chan y Delegada de curso.	Ayala	Junio 2014	Tesis	Explican idea de formar centro de estudiantes en los diversos cursos.
Entrevista	Alumno Elías	Ayala	Junio 2014	Tesis	Solicita información sobre centros.
Entrevista	Directora Liliana Staffollani	Ayala	Julio 2014	Diagnóstico institucional	Contexto barrial. Idea de “perdurabilidad del CE”.
Entrevistas (2)	Docente Silvia Fassi	Walsh	Mayo 2014	Tesis	Marcos de la participación, historias centros de estudiantes. Trayectorias.
Entrevista colectiva	Delegados de 2° a 5° año	Walsh	Mayo 2014	Tesis	Participación. Organización estudiantil, temas de interés.
Entrevistas (3)	Alumnos turno mañana	Walsh		Diagnóstico alumnas de Trabajo Social	Participación, temas de interés y organización estudiantil.
Entrevistas colectivas (2)	Delegados 5° y 6° Post Taller del 5/6 Nico, Enzo y Rocío (5°) Agustín y Sonia (6°) Más Mariana y Vanesa (alumnas de TS)	Walsh	Junio 2014	Tesis	Noción de política estudiantil. Participación. Intereses.
Pasada por los cursos acompañando a delegados.	Acompañamiento a delegados	Walsh	Junio 2014	Tesis	Demandas de información.
Entrevistas (2)	Directora	Walsh	Junio 2014	Diagnóstico institucional	Marco institucional. Organigrama institucional.

Tipo de insumo	Datos particulares	Escuela	Año del registro	Motivo	Aportes que hace el insumo
Entrevistas (2)	Estudiantes	Walsh	Junio 2014	Tesis	Temas de interés, participación estudiantil.
Entrevista informal	Director Jorge Giménez	Estrada	Mayo 2014	Tesis	Marco institucional. Posicionamiento ante la participación.
Entrevistas (2)	Docente Ana María Torti	Estrada	Mayo 2014	Tesis	Historia de la escuela, trayectorias de los espacios de participación.
Entrevistas (2)	Estudiantes turno mañana	Estrada	Mayo 2014	Tesis	Temas de interés, participación estudiantil.
Entrevista informal	Profesora Elena Gómez	Estrada	Mayo 2014	Tesis	Diferencia CAJ de centro de estudiantes.
Entrevista	Prof. Noe Bondone	Estrada	Junio 2014	Tesis	Planificación entrevistas colectivas y debate centro de estudiantes.
Entrevista colectiva	Delegados de 5º y 6º facilitada por la psicopedagoga. Turno mañana	Estrada	Sept. 2014	Tesis	Participación, historias institucionales. Solicitan información.
Entrevista colectiva	Delegados de 5º y 6º turno tarde. Se suma docente Elena (directora del CAJ)	Estrada	Sept. 2014	Tesis	Participación, historias institucionales. Solicitan información.
Entrevistas (2)	Psicopedagoga	Estrada	2014	Tesis	Diferenciar CAJ y Centro de estudiantes.
Registro escrito	Reunión con ayudantes.	Estrada, Ayala, Walsh, JLC	2014	Tesis	Producción de Plan de trabajo y registro de trabajo en grupos Taller del 5/6.
Entrevista colectiva	Docentes que acompañan en cada escuela las instancias organizativas diversas.	Estrada, Ayala, Walsh, JLC	Julio a sept. 2014	Tesis	Experiencias de acompañamiento organizativo.

Anexo 2 - Registros y documentos de archivos de la Escuela de Trabajo Social (material secundario)

Material secundario	Datos particulares	Escuela	Año del registro	Motivo	Aportes que realiza
Entrevista	Diego, alumno de 6º en 2010	JLC	2010	Estudio Institucionalización CE 2010	Participación y posibilidades de organización en la escuela.
Entrevista	Braian	JLC	2010	Estudio Institucionalización CE 2010	El CE como medio de “resolver problemas”. Estrategias de articulación entre CE y formas organizativas.
Entrevista	Docente que acompaña estudiantes a Encuentro de Centros	Escuela Catalina Visca Oliva	2010	Recuperación de intervención	Temas de interés de los jóvenes participantes.
Entrevista	Escuela tomada	República de Francia	2010	Recuperación de intervención	Motivos de la lucha.
Entrevista	Docente Raquel Daghuero	Escuela Catalina Visca Oliva	2010	Investigación 2010	Perspectiva ante las tomas de escuelas.
Entrevista colectiva informal	Alumnos en el día de la toma 7 de octubre 2010	República de Francia	2010	Recuperación intervención	Motivos de las acciones organizativas.
Observación participante	Alumnos toma escuela día 14/10	Diversas escuelas		Entrevista realizada por estudiantes TEEI IV 2010	Motivos y tipos de acciones que desarrollaron antes de las tomas.
Entrevista colectiva	Estudiantes que participan del Encuentro de Centros de estudiantes 2010. Estudiantes 2010	Diversas escuelas	2010	Investigación 2010	Desencadenantes de la organización.

Material secundario	Datos particulares	Escuela	Año del registro	Motivo	Aportes que realiza
Registro	Centros de estudiantes Oliva, James Craik y Oncativo	Palabra de jóvenes de diversas escuelas	2010	Recuperación intervención	Desencadenantes de la organización.
Entrevista	Delegado Carande Carro	Delegado	2013	Investigación 2010	Motivos de la organización.
Entrevista colectiva	Delegados Escuela Nemirowsky. Noviembre 2012	Escuela Nemirowsky	2012	Investigación 2012/2013	Temas de interés.
Informe I Encuentro Centro de Estudiantes	Encuentro de Córdoba. Proyecto Agremiación	Diversas escuelas	2007	Recuperación experiencia de extensión	Participación y organización.
Informe I Encuentro Oliva	Proyecto Agremiación: Centro que "hace" escuela que "siente"	Escuelas del Interior (Oliva, Las Varillas)	2010		Intereses y necesidades planteadas.
Informe	II Encuentro de Centros de estudiantes	Escuelas de Córdoba	2008	Recuperación experiencia de extensión	Temas de interés de los jóvenes.
Informes	Informes 1, 2, 3 Proyecto Voluntariado Agremiación Juvenil 2011/2012	Recuperación de la intervención completa	2013	Recuperación experiencia	Participación y organización. Motivos, acciones y propuestas.
Informe	III Encuentro	Recuperación de la intervención	2009	Recuperación de experiencia	Participación y organización. Motivos, acciones y propuestas.
Sistematización	Demanda: Necesidad de participación y presencia de los alumnos	Escuela República O del Uruguay	2011 y 2013	Recuperación de experiencia	

Material secundario	Datos particulares	Escuela	Año del registro	Motivo	Aportes que realiza
Sistematización	Demanda: participación con eje en violencia escolar	Escuela Deodoro Roca	2011 y 2013	Recuperación de experiencia	
Sistematización	Conformación y consolidaciones de un CE	Escuela Yrigoyen	2013	Recuperación de experiencia	
Sistematización	Participación	Escuela Manuel Belgrano	2011	Recuperación de experiencia	
Sistematización	Participación, organización y reflexión en problemáticas...	Cenma	2013	Recuperación de experiencia	
Sistematización	Demanda: Posibilitar la ejecución del proyecto de CE con eje en participación y comunicación	IPEM 199 Remonda	2013	Recuperación de experiencia	
Sistematización	Demanda: Convivencia escolar	República de Francia	2010	Recuperación de experiencia	

Anexo 3 - Diagnósticos con enfoque de género realizados entre 2007 y 2008 consultados como insumo secundario. Proyecto Equidad de género en el sistema educativo. Escuela de Trabajo Social.

Diagnósticos	Escuela	Año de realización	Tipo de registro y aporte al estudio	Llevada a cabo por
Diagnósticos con enfoque de género	Escuela Santiago Ayala en el marco de Proyecto Equidad de género en el sistema educativo	2008	Intervención. Aporte para antecedentes.	Gabriela Rotondi y equipo
Diagnósticos con enfoque de género	Escuela República de Francia en el marco Proyecto Equidad de género en el sistema educativo	2008	Intervención	Gabriela Rotondi y equipo
Diagnósticos con enfoque de género	Escuela Deodoro Roca en el marco Proyecto Equidad de género en el sistema educativo	2008	Intervención	Gabriela Rotondi y equipo
Diagnósticos con enfoque de género	Escuela Atilio Argüello en el marco Proyecto Equidad de género en el sistema educativo	2008	Intervención	Gabriela Rotondi y equipo

Anexo 4 – Trayectorias: Tabla Profundización de la Tabla N° 5

Trayectorias	Caso 1 Rodolfo Walsh	Caso 2 Jerónimo L. de Cabrera	Caso 3 Santiago Ayala	Caso 4 Manuel Estrada
Conocimiento normas	De parte de docentes sí. Los estudiantes entrevistados desconocen la normativa provincial.	De parte de directivos y docentes sí. Los estudiantes dirigentes conocen normas, los que no participan no.	De parte de directivos y docentes sí y de parte de docente coordinadora a cargo de proyectos de participación. Estudiantes desconocen.	De parte del director y los docentes entrevistados se desconocen normas. Y también de parte de los estudiantes.
Funcionamiento de las organizaciones	Funcionamiento intermitente	Funcionamiento sistemático desde 2010. También durante la toma de Escuelas.	No hay centros de estudiantes en la actualidad. Funcionamiento intermitente de espacios organizativos informales.	Hace 20 años no hay centro de estudiantes. 2014 se asigna a docente para trabajar participación.
Inclusión en el PEI	El PEI del año 2014 se ve reformulado para generar nuevos proyectos relacionados a la cultura y las apuestas organizativas de los estudiantes que se plantean revitalizar representaciones y organizaciones. Se incluye en objetivos del PEI “Promover las agrupaciones estudiantiles”.	Se incluyen en los desarrollos de actores involucrados con acciones de participación juvenil. No se expresan consensos en el PEI.	Se incluyen en el PEI de 2014 como Proyecto específico. Los CAJ se centran en orientaciones artísticas y ecológicas. No consta en objetivos del PEI.	Se incluyen en el PEI de 2014 como proyecto específico enunciado. Coincidente con el nombramiento del prof. para que lleve adelante las acciones en el tema.
Definición tiempos y espacios institucionales	Plantea tiempos de la docente que se encuentra reformulando el PEI, y tiempos de una docente a cargo del CE.	Se definen tiempos de una docente, los tiempos y espacios se vinculan a horarios libres de los alumnos.		La escuela cuenta con espacios en el piso superior. Habilitan tiempos del docente que está a cargo del centro en 2014.

Trayectorias	Caso 1 Rodolfo Walsh	Caso 2 Jerónimo L. de Cabrera	Caso 3 Santiago Ayala	Caso 4 Manuel Estrada
Conocimiento de la historia institucional de organizaciones juveniles.	Fuertes referencias de la historia institucional de parte de todos los actores y en el PEI.	Difusión en web, aspectos históricos planteados y recuperados por estudiantes desde el CE de 2010.	Se incluye la historia en el PEI. Se recupera por docentes entrevistados. En 2010 intento de CE. En 2010 eligen delegados y arman CE pero con alumnos de 3°. Siguió Consultivo.	No se arrojan datos ni de docentes, ni estudiantes ni tampoco de los estudiantes.
Articulaciones desde la Política institucional.	Articulaciones culturales y barriales. El PEI recupera relevamiento de instituciones y organizaciones	Estudiantes participan en Redes. Apoyo de la vicedirección a articulaciones.	Directiva jubilada en 2010 Impulsa consejos consultivos participación.	El docente a cargo del proyecto CE de 2014 incluye previsiones para encuentros con otras escuelas donde tiene contactos previos, aun no se han desarrollado. La psicopedagoga acompaña y apoya las iniciativas.

Colección Tesis

Títulos publicados

Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba, 2007-2008

Georgia E. Blanas

Biocombustibles argentinos: ¿oportunidad o amenaza? La exportación de biocombustibles y sus implicancias políticas, económicas y sociales. El caso argentino

Mónica Buraschi

El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

María Teresa Garibay

Género y trabajo: Mujeres en el Poder Judicial

María Eugenia Gastiazoro

Luchas, derechos y justicia en clínicas de salud recuperadas

Lucía Gavernet

La colectividad coreana y sus modos de incorporación en el contexto de la ciudad de Córdoba. Un estudio de casos realizado en el año 2005

Carmen Cecilia González

“Me quiere... mucho, poquito, nada...”. Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria

Guadalupe Molina

Estrategias discursivas emergentes y organizaciones intersectoriales. Caso Ningún Hogar Pobre en Argentina

Mariana Jesús Ortecho

El par conceptual pueblo - multitud en la teoría política de Thomas Hobbes

Marcela Rosales

Vacilaciones del género. Construcción de identidades en revistas femeninas

María Magdalena Uzín

Literatura / enfermedad. Escrituras sobre sida en América Latina

Alicia Vaggione

El bloquismo en San Juan: Presencia y participación en la transición democrática (1980-1985)

María Mónica Veramendi Pont

“Se vamo’ a la de dios”. Migración y trabajo en la reproducción social de familias bolivianas hortícolas en el Alto Valle del Río Negro

Ana María Ciarallo

La política migratoria colombiana en el período 2002-2010: el programa Colombia Nos Une (CNU)

Janneth Karime Clavijo Padilla

Radios, música de cuarteto y sectores populares. Análisis de casos. Córdoba 2010-2011

Enrique Santiago Martínez Luque

Soberanía popular y derecho. Ontologías del consenso y del conflicto en la construcción de la norma

Santiago José Polop

Cambios en los patrones de segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba. Años 1991, 2001 y 2008

Florencia Molinatti

Seguridad, violencia y medios. Un estado de la cuestión a partir de la articulación entre comunicación y ciudadanía

Susana M. Morales

Reproducción alimentaria-nutricional de las familias de Villa La Tela, Córdoba

Juliana Huergo

Witoldo y sus otros yo. Consideraciones acerca del sujeto textual y social en la novelística de Witold Gombrowicz

Cristian Cardozo

Enseñar Tecnología con TIC: Saberes y formación docente

María Eugenia Danieli

De vida o muerte. Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo "Pro-Vida" en la Argentina

José Manuel Morán Faúndes

El neoliberalismo cordobés. La trayectoria identitaria del peronismo provincial entre 1987 y 2003

Juan Manuel Reynares

Lógica del riesgo y patrón de desarrollo sustentable en América Latina

Políticas de gestión ambientalmente adecuada de residuos peligrosos en la ciudad de Córdoba (1991-2011)

Jorge Gabriel Foa Torres

Marxismo y derechos humanos: El planteo clásico y la revisión posmarxista de Claude Lefort

Matías Cristobo

El software libre y su difusión en la Argentina. Aproximación desde la sociología de los movimientos sociales

Agustín Zanotti

Democracia radical en Habermas y Mouffe: el pensamiento político entre consenso y conflicto

Julián González

Las formas de hacer política en las elecciones municipales 2007 de

Villa del Rosario

Edgardo Julio Rivarola

El Partido Nuevo de Córdoba. Origen e institucionalización (2003-2011)

M. Virginia Tomassini

El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria.

Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba

Adriana Bosio

La integración de la región norte de San Juan y la IV Región de Chile

(La Serena y Coquimbo)

Laura Agüero Balmaceda

"No era solo una campaña de alfabetización". Las huellas de la CREA en Córdoba

Mariana A. Tosolini

¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sociohermenéutico sobre sentidos situados en disímiles condiciones de vida y escolaridad

Florencia D'Aloisio