

La escuela secundaria entre nuevos y viejos sujetos de la esfera pública

El voto y la construcción de sentido en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

Autor:

Fernández, Natalia Lucinda

Tutor:

Hillert, Flora

2018

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



**Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas
Res. 349/13**

La escuela secundaria entre nuevos y viejos sujetos de la esfera pública.
El voto y la construcción de sentido en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

Maestranda Fernández Natalia Lucinda
Directora Dra. Flora Hillert
Co Directora Lic. Inés Cappellacci

Agradecimientos

A Máximo, María Sofía y María Paulina; y a mi compañero Ariel, que han sabido acompañar y respetar este intenso trabajo. Por los deseos, debajo de cada puente, para que mamá termine la tesis.

Gracias a mis directoras, Inés y Flora, por su paciencia, sus lecturas y devoluciones. Gracias a ambas por el acompañamiento y el afecto, eso fue fundamental para mí.

A mis docentes de la maestría por cada encuentro, reflexiones e interrogantes.

A las y los docentes que se movilizan, resisten y luchan. A Tama por sus lecturas.

Especialmente a mi madre por cada recuerdo de su trayectoria de vida que estuvo presente en este trabajo que se pretende en una sociedad más justa y una educación democrática, inclusiva y del reconocimiento del otro.

La pobreza, la vulnerabilidad social, la exclusión hacen mella, su violencia persiste en el tiempo aún en mejores condiciones materiales porque el desabrigo, la invisibilización, la intemperie son marcas para toda la vida.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1	15
<i>El amanecer de la escuela secundaria en la política institucionalizada.</i>	15
1.1. Identidades políticas entre bambalinas.	16
1.2. Un nuevo escenario de derechos políticos en Argentina	21
1.3. El derecho argentino a la educación en las políticas públicas	23
1.4. Irrumpe una nueva ciudadanía: ¿Los derechos políticos son una cuestión de escuela?	30
Capítulo 2	34
Primera parte.....	34
<i>El Estado del Arte</i>	34
Segunda parte	41
<i>Metodología</i>	41
2.2.1. Las aproximaciones metodológicas de trabajo y el sentido.	41
Tercera parte	51
La cultura vivida.....	51
2.3.1. La suma de tres escuelas es igual a uno. Una escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires.....	53
Capítulo 3	66
<i>La natalidad política de nuevas juventudes</i>	66
3.1 El voto: La Forma Histórica de Sentido matriz en una doble presencia.	70
3.1.1 La redistribución como legitimación.....	70
3.1.2. El reconocimiento como bandera de lucha.....	76
3.2 Las juventudes entre la redistribución y el reconocimiento.	84
3.3. Las juventudes ni el éxito ni el peligro sino portavoces activos de sus derechos.	87
3.4. La situación social y política de las juventudes argentinas en números.....	92
Capítulo 4	95
<i>La construcción de sentido en lo escolar</i>	95
4.1. Los discursos	99
4.1.1. El voto	99
4.1.2. El voto joven.....	107
4.1.3. ¿De qué habla la escuela cuando emerge la política y la política institucionalizada?	112
Capítulo 5	124
<i>Reflexiones finales sobre los discursos de docentes y estudiantes</i>	124
<i>Conclusiones</i>	134
Bibliografía	138
1.	138

2. Documentos	145
3. Apartado Legislativo:	148
Apéndice	149
Anexo I	149
<i>Instrumentos de recolección</i>	149
a. Cuerpo de entrevista al equipo directivo	149
b. Cuerpo de entrevista a docentes	149
c. Instrumento para grupo focal con estudiantes	150
Anexo II	151
<i>Sistema de matrices</i>	151
1. Matriz de contextos (macro y micro)	151
2. Matriz de componentes: Docentes	152
b. Matriz de componentes: Estudiantes	153
c. Matriz de anclaje sobre los discursos	154
Anexo III	155
<i>Cuadro de distribución en secciones, turnos y orientaciones del ciclo superior de la escuela secundaria.</i>	155
Anexo IV	156
<i>Fotografías afiches campaña electoral de listas para conducción de Centro de Estudiantes 2016</i>	156

Introducción

En esta investigación me he propuesto indagar en el campo de lo escolar, más específicamente en la escuela secundaria, nivel que es obligatorio en Argentina desde el año 2006 para identificar, describir y explorar el sentido que construyen docentes y estudiantes en edad de votar, en el espacio y tiempo escolar, sobre el voto y el voto joven¹. También, reconocer las posibles disputas, coincidencias, tensiones y rupturas entre las significaciones de estos actores escolares, respecto al vínculo o no, de las juventudes, la política y la escuela.

La escuela es una práctica social en que las y los jóvenes, que son las nuevas y nuevos ciudadanos políticos reconocidos en el país desde el año 2012, la habitan en forma diaria. El porcentaje de las juventudes en la escuela secundaria, se ha incrementado en la última década, como consecuencia, por un lado, de la declaración de la obligatoria de la totalidad del nivel; y por el otro, ante el desarrollo de políticas de inclusión escolar² fomentadas e impulsadas desde los acuerdos federales³.

El recorte temporal de este trabajo se enmarca desde la reforma de la Ley de Ciudadanía Argentina⁴ en el año 2012 con el reconocimiento de los derechos políticos, a las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad, cuando se habilita a estas nuevas franjas etarias de la población, la posibilidad de votar y el ejercicio de los derechos políticos en general, cuyas limitaciones aparecen en las cargas y cargos públicos. Asimismo, estas juventudes son el sujeto pedagógico de la escuela obligatoria. De este modo, comienzan a confluir en la escuela secundaria nuevos/as y viejos/as ciudadanos/as que son los y las estudiantes y docentes, enmarcados en una relación escolar que es por definición asimétrica y desigual. Por otro lado, la ciudadanía tiene que ver con el ingreso a la esfera pública en condición de igualdad. Igualdad ficticia que otorga la ley. Entonces, este trabajo se desarrolla en un escenario donde ingresan nuevas ciudadanías, de nuevas franjas etarias de las juventudes que habitan cotidianamente el espacio escolar y son el sujeto pedagógico de la escuela secundaria. Desde la perspectiva del campo educativo son las generaciones que se forman para el futuro. Sin embargo, hoy la ciudadanía es una posición presente de estas juventudes que pone en cuestión la temporalidad entre el campo escolar y las otras prácticas sociales. La educación es una práctica social, como plantea Cullen (2013) donde las acciones de los sujetos son siempre algo distinto que “los meros movimientos de la naturaleza” y es allí donde “otras prácticas sociales construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo, y hasta desecharlo” (p.31).

¹A lo largo de esta tesis se va a hablar de los derechos políticos de las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad como “voto joven” en correspondencia como fue llamada desde los medios de comunicación y en el debate parlamentario, la reforma a la Ley de Ciudadanía Argentina en el año 2012.

²La declaración de obligatoriedad del nivel educativo secundario en Argentina fue en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional número 26206. El desarrollo de políticas educativas para la inclusión de las juventudes que tradicionalmente no asistían a la escuela secundaria se puede encontrar en una serie de documentos y reglamentaciones del Consejo Federal de Educación y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires más específicamente en la resolución núm. 89/09 y en la Ley de Educación Nacional N° 26206 que establece la inclusión educativa como ingreso, permanencia y egreso.

³Consejo Federal de Educación, Resolución núm. 84/09: “La obligatoriedad de la escuela secundaria representa la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina, como en otros momentos lo fue la escuela primaria, para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Si bien varios han sido los esfuerzos hasta aquí realizados, el Bicentenario se presenta como la oportunidad que el tiempo histórico otorga para comenzar a concretar los cambios necesarios a tales objetivos” (p. 161).

⁴Ley de ciudadanía Argentina núm. 26.774, sancionada octubre 31 de 2012 y promulgada noviembre 1 de 2012

El voto, ha significado, a lo largo de la historia una bandera de lucha de las clases oprimidas e invisibilizadas para su reconocimiento; y también, ha sido una herramienta para legitimar y desarrollar los procesos políticos embarcados en la democracia liberal desde el siglo XIX, tanto en Europa como en el continente americano. El uso del sufragio fue la fuerza legitimadora del voto de masas para las elites ya constituidas como dirigentes que pretendían dar continuidad a los procesos independentistas en América y conservar el poder. Los derechos políticos se han transformado a lo largo de la historia y hacen referencia a potestades de participación en la esfera pública más allá de la posibilidad de ser un mero elector activo –sufragantes-. El sufragio es un elemento significativo de la democracia en sus distintos esbozos aunque conforma un símbolo de la democracia representativa. La democracia es un ámbito de lucha que va adquiriendo formas dispuestas entre las disputas del pacto de poder, las prácticas sociales y la formación de significados por los sujetos. Como dicen Chantal Mouffe y Ernesto Laclau (1986) “la democracia da paso a la experiencia de una sociedad que no puede ser aprehendida ni controlada, en la cual se proclamará soberano al pueblo, pero en la cual su identidad jamás se dará de manera definitiva, sino que permanecerá latente” (como se citó en Giroux, 1998, p. 54).

Los partidos políticos tienen un rol fundamental en el sistema político argentino, el “aparato de gobierno” para Weber, y son instituciones fundamentales para la democracia contemporánea. Desde la sociología alemana del siglo XX se va a hablar de “Estado de partidos” a partir de su inclusión en la Ley Fundamental de Bonn en 1949. Así, va a decir Grewe (1980) que el Estado de partidos es “... un tipo de estado cuya vida política y constitucional está predominantemente marcada por la existencia y la función dominante y determinante de los partidos políticos” (p. 351). La Constitución Nacional Argentina los va a incorporar a su texto en el año 1994⁵ pretendiendo potenciar el pluralismo en la representación política. Grewe (1980) va a manifestar que puede resultar banal la aserción que los partidos políticos quedan indisolublemente unidos a cierto pluralismo en la vida política pero no deja de ser importante y básica para el concepto global del Estado de partidos. No obstante, la incorporación constitucional de los partidos políticos en el siglo XX, que ha significado su institucionalización en los sistemas políticos de los Estados, por sí solo, no ha derribado las tensiones y preconceptos formados por la mala prensa con que pervive la política partidaria históricamente. Weber (1922) observa que sin los partidos políticos las sociedades quedarían a merced del corporativismo. Así, dice que los partidos pueden organizarse como las demás asociaciones “o sea, estar orientados de un modo carismático-plebiscitario (fe en el caudillo) o tradicional (apego al prestigio social al señor o del vecino prominente) o racional (adhesión al dirigente y a su cuadro administrativo nombrado con arreglo a la ley)” pero su característica principal es que el interés es el poder social para ejercer una influencia sobre la acción comunitaria que “contiene siempre una socialización” (pp. 300-301). Lo que va a plantear Weber (1922) es que sin éstos emergerían corporaciones de electores y cuerpos electorales para el parlamento en base al orden económico y al orden social sin orientación política estatal. Entonces “eliminar la lucha de partidos en cuanto tal es imposible, a no ser que queramos que deje de haber en absoluto una representación popular activa” (p. 307).

Los partidos, también han tenido incidencia en los procesos culturales, como en el caso de los partidos políticos de las clases medias y populares que también fueron espacios de la cultura

⁵En 1994 se produjo la última reforma constitucional de la Constitución de la República Argentina donde se introdujo el Art. 38 que establece que los partidos políticos son instituciones del edificio democrático de la nación.

donde se construían proyectos para la transformación desde el punto de vista intelectual. Por ejemplo, ha sido muy importante la labor cultural promovida por el partido socialista en las primeras décadas del siglo XX en nuestro país. Dice Wortman (2003) “Una izquierda reformista y ecléctica funda las instituciones de difusión cultural –bibliotecas populares, centros de conferencias, editoriales, revistas – para aquellos sectores que quedan al margen de la cultura alta” (p. 27). Sin embargo, son organizaciones de política especializada que en la opinión pública permanecen entre la apatía y el descrédito, y en el campo escolar entre las resistencias y la prohibición. Leibholz (1980) va a plantear el rol de estos en el sistema político y el avance como estructuras de poder, a través de las diferentes ampliaciones del sufragio.

Por lo que se refiere en especial a la democratización del sufragio, ésta se debe al hecho de que el parlamentarismo representativo, hijo del liberalismo, es decir, de los movimientos de emancipación de la burguesía, se han visto profundamente alterados por la progresiva emancipación política, a lo largo de los últimos cien años, de las capas sociales bajas, en constante avance. Esto ha tenido como consecuencia un vigoroso crecimiento del poder de los partidos políticos, porque solo a través de ellos los millones de ciudadanos activos llegados a la mayoría de edad política se han organizado y dotado de capacidad de acción. (p. 206)

Los derechos políticos trascienden la posibilidad de sufragar. Implican la participación dentro de la esfera pública, de las estructuras partidarias y de los procesos electorarios, donde se disputa tanto el poder como el acceso a los cargos públicos, a la información, a la comunicación, a la identidad política, a la libertad de expresión, a poder manifestarse, asociarse, debatir, deliberar. Esto intentando enumerarlos, pero los derechos políticos son la posibilidad de participar, intervenir, posicionarse, ser protagonista de la vida política y pública que supera lo individual. Neumann (como se citó en Linares Quintana, 1976) dice que en las sociedades modernas de masas, el pueblo se ha transformado en un partícipe y protagonista potencial de la vida política.

Sea en paz o en la guerra, y en las democracias no menos que en las dictaduras. Al pueblo se dirigen cotidianamente los medios masivos de la radio, la televisión, la prensa y la propaganda. Sus acciones y reacciones, su orientación y su control, han adquirido para los gobiernos una mayor significación que sus estructuras constitucionales y la sucesión de los gabinetes. (p. 416)

También, los derechos políticos han servido para regular la extensión de la universalización de la población dentro del sistema político del Estado.

Me propongo avizorar este trabajo desde la pedagogía, en una mirada interdisciplinaria que se corresponde con mi trayectoria formativa que va desde el Derecho a la Educación. Actualmente trabajo como educadora en la formación docente y he realizado estudios críticos sobre el derecho y los derechos humanos. Si hay algo en que puedo anclar ambas perspectivas es la búsqueda de la justicia social. La Pedagogía me ha permitido la utopía, el pensamiento prospectivo e iniciar la mirada crítica en el derecho que conmueve varios de los preceptos con los que somos formados los y las abogados/as. El Derecho y su práctica han afirmado el imperativo sobre los derechos fundamentales. Es la mirada pedagógica crítica la que convierte a las personas del sistema jurídi-

co en sujetos sociales; y a los sujetos, en promesas. Me encuentro en tensión entre un campo que cimenta certezas y un campo que se propone desde la posibilidad y la utopía; y ambos tienen el poder de producir sentidos objetivados. Como va a plantear Mackinnon (1993) el derecho es un momento real en la construcción social que convierte en verdad lo que regula. Las perspectivas y significaciones sobre las cosas, el derecho las transforma en una institución de dominación y vuelve ontológica una cuestión que es epistemológica.

Este trabajo pretende realizar aportes a los actuales debates educativos en cuanto a las juventudes, la política y la escuela. Tiene que ver con reconocer el desafío de la mirada pedagógica del siglo XXI que, como nos plantea Hillert (2011 b.) "...vincula estrechamente la educación con la política y con la ética (...) con las batallas de los pueblos de nuestra América, por tomar sus destinos en sus manos" (p. 206). En este sentido, el contexto latinoamericano se viene transformando, en la segunda década del siglo XXI, con el ascenso de gobiernos neoliberales, ya sea por la vía de procesos electorales o por la activación de golpes utilizando las instituciones, como sucedió en Brasil y Paraguay. También, emerge un avance de agrupaciones y movimientos neoconservadores y religiosos que levantan banderas, como sucede en Argentina, en contra de la legalización del aborto⁶ o de la Ley de Educación Sexual Integral⁷ o en Brasil que en este año, finalizando este trabajo, se toma conocimiento de un movimiento social llamado "Escuela sin partido" presentado inicialmente en el año 2016 en respuesta a los movimientos de estudiantes secundarios que ocuparon las escuelas e hicieron movilizaciones por todo el país. Este grupo enarbola batallar contra la "sexualización" y el "adocctrinamiento ideológico" por parte de la docencia, así actualmente tramitan 19 proyectos de ley relacionados con el tema, en cámaras de concejales, en asambleas legislativas y en la cámara de diputados federal, en Brasilia. Las propuestas legislativas hablan de impedir que los educadores manifiesten sus posiciones políticas, ideológicas o religiosas en la escuela.

En este trabajo, abordaré políticas públicas sobre la educación y las juventudes en Argentina, en un proceso de época que vale la pena identificar, analizar y visibilizar. El trabajo de campo se realizó en los meses de mayo, junio y julio del año 2016 en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Se trata de un período de tránsito post eleccionario a nivel nacional y en la provincia. Argentina para ese entonces cursó un período de comicios⁸ con la asunción de nuevas autoridades de gobierno, período que se desarrolló desde agosto a diciembre del año 2015. También, fueron los segundos comicios nacionales en que las nuevas juventudes votantes tuvieron la posibilidad de participar y votar.

En este sentido, este trabajo de investigación se encuentra planteado en el contexto en que Argentina incorpora a dos nuevas franjas etarias de la población joven a su sistema electoral y a su

⁶ El aborto legal fue discutido y aprobado en la Cámara de Diputados del Congreso Nacional argentino, en una votación muy reñida, que se prolongó durante 23 horas, por 129 votos a favor y 125 en contra. Luego fue rechazado en el Senado, por 38 votos a 31. Esto ocurrió entre los meses de junio-agosto del 2018.

⁷ Ley Nacional N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral del año 2006 que establece en su Artículo 1°, "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos".

⁸ Período eleccionario conformado por los comicios de: Primarias nacionales – PASO – el 9 de agosto del 2015, Elecciones generales nacionales el 25 de octubre del 2015 y Segunda vuelta presidencial el 22 de noviembre del 2015.

esfera política. Como veremos es parte de una sucesión de políticas públicas sobre las juventudes, la política y la educación asumidas hace poco más de dos décadas. En este orden, esta tesis se desarrolla durante un proceso de transición política e inicios de una nueva gestión de gobierno a nivel nacional y de la provincia de Buenos Aires, cuando asume el poder la fuerza política opositora de las últimas dos gestiones de gobierno, conformada por una alianza entre un partido político de tradición histórica como la Unión Cívica Radical, y un partido político emergente cuyos cuadros políticos se presentan bajo una imagen que apela a establecer como eficiente y eficaz lo privado. Fue llamado Propuesta Republicana más conocido como “PRO” convergiendo en una coalición neoconservadora denominada “Cambiamos”. Entonces, esta tesis se realiza en una época en que las políticas públicas tienen un estado voluble ante las posibles rupturas, contradicciones, tensiones y también, continuidades que pudieran sufrir. Al momento de este trabajo permanece vigente el marco legislativo de las políticas educativas y sobre las juventudes, asumidas desde el año 2006 pero comienza a observarse que los discursos de las autoridades de gobierno permean hacia otro lugar en un contexto latinoamericano de avance de nuevos gobiernos neoliberales o nueva derecha⁹ desde la segunda década del siglo XXI, que hace pensar en la tensión para conformar otro “bloque histórico”¹⁰, que podrá consolidarse si logra edificarse en una nueva hegemonía.

En Argentina la organización política se desarrolla en un federalismo donde concurren el Estado Nacional y los Estados provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con autonomía frente a algunas cuestiones como la educación, que ha estado a lo largo de la historia en disputa frente a la necesidad de unificar, coordinar y paliar las desigualdades del sistema educativo argentino. El federalismo de este país es un entramado histórico de competencias delegadas y originarias entre el Estado nacional y las jurisdicciones provinciales. Cada provincia tiene la atribución de regular su propio sistema educativo jurisdiccional¹¹ y el Estado nacional corre la suerte de querer tomar roles protagónicos durante algunos gobiernos, y en otros, roles más descentralizados con gestiones que complejizan las relaciones y acrecientan o disminuyen las desigualdades intrasistema en todo el territorio. Las leyes nacionales de educación operan como políticas marco del sistema educativo argentino, atravesado por las disparidades regionales propias de las distintas jurisdicciones a lo largo del extenso territorio, la desigualdad de recursos entre las provincias, las distintas densidades demográficas, las problemáticas sociales propias, etc. En este orden de ideas, la educación en Argentina tiene un andamio legislativo de administración, gobierno y política educativa que se construye, acuerda y complementa entre el Estado Nacional y las jurisdicciones en una relación compleja de actores, autoridades, objetivos, presupuestos y recursos.

Sobre esto y en el marco de interés de esta tesis, tanto la Ley de Educación Nacional¹² del año 2006 como la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires¹³ sancionada en el año 2007 han establecido una serie de políticas educativas que intentan recuperar el rol de la educación en

⁹ Natanson (2014) habla de “nueva derecha” para analizar los nuevos gobiernos latinoamericanos y el gobierno argentino asumido en el año 2015.

¹⁰ Hillert (2011) “un bloque histórico puede constituirse si se logra la amalgama entre los diversos actores sociales, o puede no llegar a formarse si los sectores permanecen dispersos, no vertebrados, porque la historia y la voluntad de los sujetos sociales actúan más allá del determinismo” (p. 51).

¹¹ Constitución Nacional Argentina, artículo 5 establece la autonomía de las provincias sobre la educación básica.

¹² Ley N° 26206. Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre del 2006.

¹³ Ley N° 13688 Educación de la P.B.A. Boletín Oficial, La Plata, Buenos Aires, 10 de julio del 2007.

el desarrollo social y democrático, la justicia social garantizando una educación inclusiva e integral, una formación ciudadana y de participación de las y los jóvenes como actores y miembros de la comunidad educativa. Que los pretende comprometidos con valores éticos y democráticos de participación y respeto por los derechos humanos. Un nuevo fundamento de la escuela secundaria son las prácticas culturales, asociativas y de participación, de las y los jóvenes, como parte constitutivas de la experiencia pedagógica de la escolaridad obligatoria; y el desarrollo de los vínculos entre los distintos actores, marca el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires (para la escuela secundaria, 2007). Así, la escuela secundaria se propone como un lugar de convivencia y de construcción conjunta, colectiva y solidaria.

Esto es coherente con el paradigma reconocido por la Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada en el año 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas que entra en vigor en el año 1990; y con las leyes sancionadas en Argentina en su consecuencia, sobre la promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes¹⁴ que establecen una nueva forma de reconocer y de pensar a la niñez y a la adolescencia. La convención fue ratificada por el país en el año 1990 e incorporada al texto constitucional en el año 1994¹⁵. Esto implicó ampliar el ejercicio de la ciudadanía a la niñez y adolescencia, al considerar que los y las más jóvenes tienen y pueden oponer sus derechos ante el Estado, la sociedad y la familia. Significa reconocerlos como sujetos de derecho con autonomía personal, social y jurídica en forma progresiva, de acuerdo a su madurez. De esta manera, representó un cambio de paradigma sobre la vieja infancia en torno a la concepción de la tutela, de los sin voz. Sin embargo, este proceso de reconocimiento, no fue rápido en el país sino que ha transcurrido una década y media desde la ratificación del instrumento internacional; la jerarquización al rango constitucional y hasta la efectiva incorporación al derecho interno argentino. Así, la perspectiva de los derechos humanos sobre la niñez y la adolescencia en Argentina toma mayor impulso, con una serie de medidas concretas del Estado nacional, en una época que se demarca a través de la sanción de las leyes de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes en el año 2005 y las sucesivas sanciones legislativas¹⁶ que van reconociendo nuevos derechos y espacios de inclusión y participación, a la niñez y a las juventudes, en diversas prácticas sociales, culturales y políticas. Es una época de visibilización de estos grupos sociales antes relegados y ocultos bajo la tutela de los adultos.

También, en el año 2006 se instituye la ampliación de los años de obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel secundario. El sistema educativo crece así, en dimensiones y complejidades con una escuela secundaria que se transforma en educación común. Cabe recordar que la escuela secundaria argentina ha tenido como destino originario la formación para “herederos” y “becarios” y que en este nuevo proscenio se encuentra ante el desafío de incluir a los “inesperados” (Cappellacci y Levy, 2013). De este modo, la escuela secundaria comienza a representar un espacio fundamental para las y los jóvenes, de toda la sociedad.

¹⁴Ley N° 26061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 26 de octubre del 2005 y Ley N° 13298 de la promoción y protección de los derechos de los niños. Boletín Oficial, La Plata, Buenos Aires, 27 de enero del 2005.

¹⁵Esto está establecido en la Constitución Nacional Argentina en su artículo 75, inciso 22.

¹⁶Este paradigma se está recepcionando en distintos campos del derecho y de las políticas públicas en el país. Se refuerza con el nuevo Código Civil y Comercial Argentino sancionado en el año 2014.

En la provincia de Buenos Aires, lugar donde se desarrolla la presente investigación, con la sanción de la ley provincial de educación del año 2007, que recupera este giro de época, se establecen los nuevos diseños curriculares para los niveles educativos: secundario, inicial y primario. En la escuela secundaria aparece el paradigma de la inclusión y la integración de la mano de la obligatoriedad, nuevas formas de favorecer la constitución y el desarrollo de los centros de estudiantes, la creación de los acuerdos de convivencia institucionales¹⁷ para la participación comunitaria de los distintos actores escolares; y el reconocimiento, no solo como destinatarios de la escuela sino como sus actores, de las prácticas sociales y culturales de las juventudes. Así se pretende que estas sean parte constitutiva de una escuela plural y democrática. Debemos decir que el centro de estudiantes no es algo novedoso en la escuela secundaria argentina pero si podemos postular que la creación y el desarrollo de este espacio de participación escolar, de y para las y los estudiantes, toma un fuerte impulso en la primera década del siglo XXI como política educativa estructural (Núñez, 2010).

Es en este sentido, que el rol del Estado se posiciona con interés y en forma conveniente, frente a la actuación, participación y búsqueda del compromiso de las juventudes en el espacio escolar, con la escuela y en su relación con la política. La habilitación de nuevas juventudes en la política institucionalizada, se produce en una época donde se vislumbran prácticas democráticas juveniles, sobre todo en Ciudad de Buenos Aires y Córdoba, como las tomas de los colegios, las marchas estudiantiles, las sentadas, el crecimiento de la militancia partidaria y la expansión del desarrollo de centros de estudiantes en las escuelas (Larrondo, 2012, 2013; Núñez, 2010, 2014). Sin embargo, el reconocimiento sobre los derechos políticos de nuevos y nuevas jóvenes, no ha sido consecuencia de una contienda librada por las juventudes. Vommaro (2015) dice que la reforma de la ley de ciudadanía argentina fue una de las pocas leyes sancionadas en los últimos años en el marco del proceso de reconocimiento de derechos en Argentina “que no tuvo una importante movilización social atrás” (p. 53). Este autor va a ser crítico de esta reforma por diversas cuestiones. Afirma que la ley de voto joven, más allá de formar parte del proceso de ampliación de derechos que se produce en Argentina desde el año 2003, fue elaborada con escasa participación juvenil y estuvo enfrascada en un debate adulto-céntrico y en una política estado-céntrica. Es decir, motorizada y debatida por los adultos y desde el Estado. Además, su crítica alcanza cierta idea de minorización de la juventud al hacer el voto optativo a diferencia del resto del padrón electoral, como la consagración de una única forma de participación que estaría enmarcada en la democracia representativa y tendría como único efecto formal de la ley, la habilitación del derecho al voto. Así marca el autor “Al tener ahora derecho al voto, el canal de expresión política consagrado sería ése y las demás expresiones podrían ser marginalizadas o, en un extremo estigmatizadas y reprimidas” (p. 50). Coincidimos en que las formas políticas juveniles más potentes, creativas, innovadoras no se dirimen en las formas de la democracia representativa-delegativa. No obstante, esta ampliación de derechos, abrió la posibilidad a concurrir, colaborar, intervenir, asociarse; y también, favorecer, fomentar y asistir, de nuevas juventudes en la política institucionalizada más allá del voto. Aunque estos jóvenes quedan por fuera de acceder a los cargos públicos, esto también le sucede a otras franjas etarias de jóvenes-adultos, siendo un tema que requiere nuevos debates. Las normas prevén las generalidades del hecho social y la importancia no solo está en los efectos inmediatos que tengan sino en el campo que despliegan, abren

¹⁷Resolución N° 1709/2009 Acuerdos institucionales de convivencia. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

y transforman en su oportunidad. Y es parte de la lucha de las sociedades modernas, la ampliación y; extensión de derechos e inclusión de la población que no se agotan con el reconocimiento de los Estados sino requiere avanzar sobre las garantías. Este nuevo reconocimiento de derechos posiciona a las juventudes, las potencia y evoca como ciudadanos y ciudadanas políticos dentro del diagrama social. Transforma el estado de situación porque la disputa de poder en lo instituido, en la política formal no es cosa menor y hay mucho por hacerse. Asimismo, la ciudadanía desde el derecho clásico se ha interpretado como una condición jurídica sobre los derechos políticos, que consiste en una posición derivada del derecho positivo. Dice Gelli (2005) es el vínculo jurídico con el Estado que permite participar en la organización política, a través del ejercicio de los derechos políticos a la vez que impone deberes cívicos. Los derechos políticos son siempre algo más que sufragar. Y votar, no solo reviste un derecho sino una función pública, un deber y un poder político (Joaquín V. González como se citó en Zarini, 1998). Pero aún así, es difícil definir, delimitar y enumerar estos derechos porque, los derechos políticos, emergen a través de las libertades civiles, en el hacer colectivo, en la participación, intervención y actuación en lo público, es decir, en la esencia misma de la democracia. Los derechos políticos son derechos humanos fundamentales que no se limitan a la actuación en la organización política del Estado y en la vida interna de los partidos sino que refieren a la intervención en lo público (Zarini, 1998). Y participar en la política institucionalizada es más que elegir y esto también, requiere disponer y habilitar nuevas posiciones de acción a todas las juventudes que quedan por fuera de cargos y funciones públicas por cuestiones etarias de la ley civil.

Por su parte, la escuela es, ese espacio y tiempo del todo social donde los sujetos interpelados por el marco estructural objetivo en que se entrecruzan las políticas públicas y la interrelación entre los sujetos habitantes de lo escolar, construyen y hasta desechan sentidos. Berger y Luckmann, (1997) nos dicen

La acción del individuo está moldeada por el sentido objetivo proveniente de los acervos sociales de conocimiento y transmitido por las instituciones a través de las presiones que ellas ejercen para su acatamiento” (...) “En este proceso, el sentido objetivado mantiene una constante interacción con el sentido constituido subjetivamente y con proyectos individuales de acción. (Pp.81-82)

El objeto de estudio de esta tesis trata de la construcción subjetiva del sentido en el campo escolar, el que será analizado desde el marco político y normativo, es decir el marco estructural objetivo y la interrelación de los sujetos desde los discursos. Como plantean Giroux (1998) y Arendt (2009) el lenguaje es la forma en que las personas se hacen visibles, es la manera en que crean una voz distintiva, y es inseparable de la experiencia vivida. Así dice Giroux (1998)

Está fuertemente conectado con una intensa lucha entre los distintos grupos respecto de qué va a contar como significativo y cuál – de quién – será el capital cultural que prevalezca en la legitimación de formas de vida particulares. Dentro de las escuelas, el discurso produce y legitima configuraciones de tiempo, espacio y narrativa, colocando en una perspectiva privilegiada a versiones particulares de ideología, de comportamiento y de la representación de la vida cotidiana. (p. 180)

Esta investigación se desarrolla bajo la premisa de que la escuela secundaria está habitada por las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad que son “aquellos” nuevos sujetos de lo público, se incorporan al mundo común en la igualdad ciudadana, a través del reconocimiento de los derechos políticos y que esto constituye un nuevo aparecer. Ya no bajo las formas de la politización a los márgenes de la cancha política, de la moratoria social de la juventud comprendida para el futuro sino en el aquí y ahora, en el presente. Entonces, hay una oportunidad de renacer en la política institucionalizada con nuevas juventudes que se revelan. En términos de Arendt (2009) “...nacen, aparecen, se hacen visibles por primera vez ante los otros, entran a formar parte de un mundo común”. (p. 18) y este “aparecer” de las y los jóvenes, se vuelve contemporáneo a la escolaridad obligatoria. Y la escuela, se trata de un campo de posibilidad, aptitud y facultad para la creación y la transformación donde los sujetos son sujetos activos. Como nos plantea Hillert (1999)

El campo educativo es particularmente apto para la generación de innovaciones institucionales que profundicen la democracia, para el desarrollo de la iniciativa popular, para la aplicación de formas de democracia directa y de autogestión a nivel local, combinadas con formas representativas en jurisdicciones cada vez más amplias. Constituye de hecho un vasto ámbito de cruce de intereses y actores sociales, de propuestas, y de emprendimientos prácticos que son verdaderos experimentos naturales. (p. 98)

Asimismo, se propicia reconocer, a las y los jóvenes, como sujetos de derechos, como ciudadanos/as políticos donde se va quebrando el viejo paradigma de la infancia, de sujetos observadores, incapaces y de tutela, muy propio de la antigua legislación civil de Vélez Sarsfield¹⁸. Nos dice Cullen (2009) que la ciudadanía es correlato de la infancia porque es el paso de la mudez del infante a tomar la palabra. Entonces, el docente en el ámbito escolar queda situado frente al joven que deja de ser “incapaz”¹⁹ y así, deja su silencio y toma libremente su voz y se manifiesta, lo interpela, lo hace responsable²⁰. De esta manera, esta investigación se abre ante un campo con tensiones, donde se encuentran las juventudes a diario, durante seis años de su ser joven, con las generaciones adultas responsables de la transmisión de la cultura, en un marco delimitado e instituido por las políticas educativas del Estado pero también atravesado por las otras prácticas sociales.

Esta investigación toma como base un nuevo diagrama social que extiende la ciudadanía. Se desarrolla desde un enfoque cualitativo. El diseño se corresponde con los estudios fenomenológicos. Intenta comprender los sentidos que construyen los sujetos en el campo escolar desde una perspectiva compleja que analiza un marco delimitado por las políticas públicas y la normativa consecuente como estructura objetiva, y los discursos de los sujetos en este contexto. Las significaciones se recuperan considerando que son producto de la interacción entre lo objetivo y lo subjetivo e intersubjetivo. El campo de estudio se ubica en la comprensión de dos prácticas sociales que son la escuela y la política.

¹⁸Código Civil Argentino, Ley número 340 de 1869 que entró en vigencia en 1871.

¹⁹ Incapaz, se refiere a la vieja clasificación de la legislación civil entre personas capaces e incapaces de hecho y de derecho.

²⁰Levinas (1974) “...el sujeto es responsable de su responsabilidad, incapaz de sustraerse a ella sin guardar la huella de su deserción. Es responsabilidad antes de ser intencionalidad” (pp 99-100).

Este trabajo se desarrolla en cinco capítulos y recupera un hecho de interés para esta investigación, ocurrido al cierre del trabajo de campo. Luego del apartado bibliográfico se presenta un Apéndice en cuatro partes que refieren a los instrumentos de recolección de datos y a la etapa de la configuración del análisis con sus matrices.

La tesis se estructura en capítulos que van a ir conformando las distintas unidades y niveles²¹ de análisis. El capítulo 1 nos sitúa dentro de las primeras aproximaciones a la problemática central de este trabajo. Presenta el examen sobre el marco estructural objetivo, dispuesto desde las políticas públicas en educación, ciudadanía y juventudes que exhiben un nuevo paradigma del discurso jurídico sobre las y los jóvenes, la extensión del sistema educativo que los alberga y la política institucionalizada que los atraviesa. El Capítulo 2, se divide en tres partes para exponer el estado de la cuestión en el campo de estudio, la metodología y la presentación del ámbito escolar en que se desarrolla esta investigación. Con estos dos capítulos se precisa el escenario de la investigación, tanto desde un análisis macro como micro social. Desde el Capítulo 3 se va a explorar al sufragio como Forma Histórica de Sentido matriz (FHSm), que es una categoría construida por los autores Díaz y Guber, 1986 que explicaremos en el apartado metodológico; y nos permite vislumbrar, una doble presencia del voto en la historia argentina, que ha posibilitado pensar al “voto joven” desde dos reservorios sociales – el voto como “legitimación” y el voto como “bandera de lucha”-; y desde la justicia social. También, se discute la condición de ser joven en lo social y la aparición de nuevas juventudes en lo público. Concluyendo el Capítulo, con datos cuantitativos sobre condiciones sociales, acceso a la educación y participación política de las y los adolescentes en la Argentina. En el Capítulo 4, se escrutan los discursos de docentes y estudiantes, de y en la escuela secundaria, sobre los que se expondrán sus tensiones, coincidencias, oposiciones, yuxtaposiciones, residuos, rupturas y emergentes que darán forma al sentido sobre el voto, el voto joven y la tarea de la escuela secundaria. El recorrido se propone anidado entre los discursos de docentes y de estudiantes como formas de la individualidad²² del “ser estudiante” y “el ser docente” sin desconocer la complejidad y su heterogeneidad intragrupo e intergrupo. De esta manera, esta investigación sobre el voto joven se abordará desde tres dimensiones – los discursos de docentes y estudiantes en edad de votar, en y de la escuela secundaria; el marco estructural objetivo y la construcción de la Forma Histórica de Sentido matriz. Complejizando el estudio y buscando hacer un recorrido que se prorrogue más allá del sufragio como simple opción de elegir en la democracia representativa. Durante todo este trabajo se van realizando, junto al desarrollo del análisis las consideraciones teóricas como nuevos interrogantes que pudieran emerger. En el Capítulo 5 se aborda por un lado, reflexiones finales poniendo en consideración a los discursos; y como último apartado se presentan las conclusiones del investigador puntualizando el recorrido de este trabajo y los resultados.

²¹ Samaja (1993) Sistema de matrices.

²² Díaz y Guber (1986).

Capítulo 1

El amanecer de la escuela secundaria en la política institucionalizada.

Contextualizar lo que significa realmente votar, porque por ahí muchos de nosotros votamos y algunos no saben que no es un juego nada más, que bue, voy y pongo un papelito con el sobre en la urna y ya está. Es algo importante y hay que profundizar ese tema, en el secundario La escuela secundaria tiene una necesidad de, porque ahora se puede votar, o sea a partir de los dieciséis en adelante. (Estudiante, 5to. Sociales)

La relación de la política con la escuela en la provincia de Buenos Aires no es una relación fácil y se dibuja una paradoja. Por un lado, afectando incluso a los espacios representativos estudiantiles de las escuelas secundarias de la provincia, el Reglamento General de Instituciones Educativas²³ (R.G.I.E.P.B.A.) señala que no pueden utilizarse dentro del edificio escolar marcas o símbolos partidarios. Por el otro, los derechos políticos han alcanzado a las juventudes que habitan la escuela obligatoria, y son derechos humanos fundamentales con los que se edifica el sistema político y la democracia argentina.

En este contexto de reconocer el sentido del voto y el voto joven como representación sobre los derechos políticos se decidió indagar a docentes y estudiantes de la escuela secundaria sobre el rol y la tarea de la escuela frente a este nuevo campo de acción de las juventudes, que se abre en la política institucionalizada. Se trata de un tema novedoso y de reciente vigencia en nuestro país; y sobre el cual no se han encontrado indagaciones previas que propongan continuar con líneas de investigación específica. La intención de este trabajo estuvo dirigida a reconocer con una lente amplia diversas prácticas sociales que se reedifican y se renuevan con el ingreso de nuevos y nuevas ciudadanos políticos; y asimismo, permitiese relevar y examinar una diversidad de elementos de análisis y problemáticas. De este modo, tanto el análisis de los discursos como de la estructura objetiva van abriendo distintas categorías que como veremos por un lado, arboreán la cuestión; y por el otro, dejan emerger una problemática central que pone en vilo al campo escolar.

De esta manera, se reconoce que ingresa a la escuela básica, una fracción de estudiantes que son ciudadanos políticos y que el resto lo será durante su trayectoria en la escolaridad obligatoria. Asimismo, persisten tradiciones sobre la ciudadanía que la proyectan hacia el futuro como una sucesión de la trayectoria escolar y se piensa a la adolescencia como sujetos sin voz o posibilidad de actuar por sí mismos. En este nuevo diagrama social, la ciudadanía y la ciudadanía política se vuelven presente. Con la ciudadanía, la niñez y la adolescencia abandonan el paradigma de la tutela y obtienen voz propia en diversas cuestiones y de acuerdo a su madurez; con la ciudadanía política la moratoria sobre lo público comienza a escurrir; y el embrollo emerge en la ciudadanía del aquí y ahora de nueva juventudes.

²³ Decreto 2299/2012 de la provincia de Buenos Aires. Artículo 193. Prohíbese la colocación de símbolos religiosos o de partidos políticos, en el ámbito de los edificios escolares, excepción hecha de las escuelas de gestión privada confesionales con relación a los símbolos religiosos.

1.1. Identidades políticas entre bambalinas.

Las diversas voces de docentes y estudiantes coinciden en mostrar un escenario donde se cuecen tensiones, frente a las identidades políticas que emergen. A veces con ruido, haciendo eco o no, pero en una constante que se configura como lo ajeno al campo escolar. No importa si es el docente o el estudiante quien se manifiesta y expresa su posicionamiento ideológico: la incomodidad es la premisa en que se presentan las identidades políticas²⁴ en la escuela. Tanto el marco estructural como las tradiciones colaboran para recrear el sentido de la neutralidad de la educación que se ubica como legítima y deslegítima todo intento contrario. Freire (2013) va a decir que no está de más repetir la afirmación, que aún es rechazada, no obstante su obviedad, de que “la educación es un acto político” (p. 107), no es neutro. Y en esta afirmación exige que la educadora o el educador asuma su identidad política porque el “espontaneísmo” es anfibio no tiene fortaleza ni se define por la libertad ni por la autoridad “a veces da la impresión de que se inclina por la libertad, acaba trabajando contra ella (...) niega la formación del demócrata, del hombre y de la mujer liberándose en y por la lucha en favor del ideal democrático, así como niega la “formación” del obediente, del adaptado, con el que sueña el autoritario” (p. 107). Entonces, la educación como acto político no puede prescindir de las identidades políticas aunque insistamos en colocarlas a un costado como la política partidaria y militante o hablemos en la escuela de la política institucionalizada desde los marcos tradicionales, lo instituido y sea aceptada como procedimiento y no, desde el derrotero político. Lo que hace la escuela al igual que el derecho es objetivar e institucionalizar el contenido. Crear los estándar objetivos, que entonces se moralizan. Como plantea Mackinnon (1993) el derecho participa activamente en la transformación de las perspectivas de las personas. “En los regímenes liberales el derecho es una fuente y un estandarte particularmente potente de legitimidad, y un asiento y una cubierta de la fuerza. La fuerza sostiene la legitimidad, a la vez que la legitimidad encubre la fuerza” (p. 155).

Antonio Faundez le cuenta a Paulo Freire en “Pedagogía de la pregunta” que en Chile la enseñanza estaba unida a la toma de posiciones políticas y a la lucha. En cambio, en el contexto europeo la enseñanza tiene otra dimensión política que hace que el trabajo educativo se presente como fundamentalmente “neutro”. Ante esto reflexiona “Aquí lo político consiste en negar lo político y, por lo tanto, obliga a separar todo análisis y todo trabajo de ideas del contexto político concreto de las luchas sociales” (2014, p. 64). Lo que plantean así estos autores, “es la falacia de la educación neutral”.

Entonces nos preguntamos sobre la escuela frente al acontecer de los nuevos sujetos políticos que son las juventudes destinatarias de la escuela obligatoria ¿Cómo debe asumirlo? ¿Para qué debe formar? ¿Cómo y qué trabajar sobre esta nueva práctica social en la escuela, donde prima el resguardo sobre las identidades políticas que es lo que incomoda, y hasta algunos prefieren des- echar el tema?

²⁴Nos referimos a identidades políticas como la dimensión significante de la práctica política que expresa la autoadscripción a la política en una categoría diferencial de lo político. Esta categoría se construye entre la noción de “identidad villera” de Díaz y Guber (1986) y la conjunción de “la política “como el conjunto de prácticas, discursos e instituciones correspondientes a la actividad política tradicional y a la organización social, mientras que “lo político” es la dimensión antagónica que adopta diversas formas y surge en diversas relaciones sociales estableciendo condiciones, para “la política”, potencialmente conflictivas. Distinción elaborada por Mouffe (2014) que nos propone pensar el mundo políticamente.

El pasado 16 de enero del 2017 se pudo leer en los medios masivos de comunicación “Se prohíben los actos políticos-partidarios en las escuelas bonaerenses”. La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires²⁵ publica la Resolución número 7, que regula la utilización de los edificios escolares fuera del horario escolar extendiendo lo ya establecido en el Reglamento General de Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires (R.G.I.E.P.B.A.) en cuanto la prohibición sobre las imágenes religiosas y los símbolos políticos partidarios²⁶. Esta resolución, por una parte, erige que “las actividades autorizadas no podrá tener ánimo de lucro” y por la otra, que “en ningún caso podrán autorizarse actividades en las que se traten, de manera directa o indirecta, asuntos de carácter político partidario o se utilicen símbolos de partidos políticos” (Resolución núm. 7, D.G.C. y E. P.B.A.). Esto se da a conocer mediante anuncios públicos por parte de las autoridades educativas provinciales a través de medios de prensa y redes sociales²⁷ con titulares que replican la prohibición de la política partidaria en las escuelas de la provincia. Así, el Director general de escuelas provincial da a conocer la medida como una forma de recuperar la normalidad de roles y responsabilidades dentro de las instituciones escolares y augurando que la escuela debe volver a ser un lugar sagrado. Lo hace en la red social “Facebook” en su perfil personal que es público, y dice:

Esta resolución se suma a otras políticas de gobierno que tienden a recuperar la normalidad de roles y responsabilidades dentro de las instituciones, tal como fue la modificación del Código de Faltas que introdujo un cambio en las penas para quienes agredan y/o agraven a docentes, un esfuerzo por restaurar y devolver la autoridad al docente y el acompañamiento a su investidura. La escuela debe volver a ser un lugar *sagrado* (lo subrayado es mío) en el que toda la comunidad educativa se sienta resguardada y protegida, un ámbito de respeto para todos los que allí enseñan y estudian, un espacio idóneo en el que nuestros chicos puedan aprender y crecer. (Perfil de Alejandro Finocchiaro, 2017)

Nos interpela el pensar la escuela como resguardo y protección: ¿de Qué y ante Quiénes? ¿Cómo se relaciona el aumento de la punibilidad con la autoridad docente? ¿A qué se refiere con “investidura” del docente? Si el docente enseña y los estudiantes estudian ¿Se trata de volver al paradigma de la iluminación de los estudiantes sin luz -alumnos-? Y si esto significa recuperar roles y responsabilidades de la normalidad de la escuela, entonces, la normalidad escolar ¿trata de separar a la escuela del contexto social? ¿En dibujarse como un lugar sacralizado o de culto? Y culto ¿de qué y a quiénes? Asimismo, en la página web oficial de la dirección general de educación de la provincia de Buenos Aires²⁸, principal autoridad en materia educativa, en la sección noticias, se lee el siguiente extracto:

²⁵ La Dirección General de Cultura y Educación tiene jerarquía ministerial de acuerdo a la Constitución de la provincia de Buenos Aires que en su artículo 201 dice “El Gobierno y la Administración del sistema cultural y educativo provincial, estarán a cargo de una Dirección General de Cultura y Educación, autárquica y con idéntico rango al establecido en el artículo 147. La titularidad del mencionado organismo será ejercida por un Director General de Cultura y Educación, designado por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado. Durará cuatro años en su mandato pudiendo ser reelecto, deberá ser idóneo para la gestión educativa y cumplir con los mismos requisitos que para ser senador. El Director General de Cultura y Educación priorizará el control de la calidad en la prestación del servicio educativo. Corresponde al Director General de Cultura y Educación el nombramiento y remoción de todo el personal técnico, administrativo y docente”.

²⁶ Decreto 2299/2012 Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires. Ya se encontraba vigente una prohibición sobre colocar símbolos partidarios o religiosos dentro de los establecimientos escolares en su artículo 193.

²⁷ Red social: Tweeter 24/01/17 Ale Finocchiaro “Reglamentamos el uso de los edificios escolares. La escuela es de todos y debe garantizar la reflexión plural. goo.gl/4ARDD5”

²⁸ El ministerio de educación de la provincia de Buenos Aires es la Dirección General de Cultura y Educación cuyo rango

No se admitirán las actividades político-partidarias en las instituciones educativas. Finocchiaro fundamentó la decisión al afirmar que “la escuela debe ser el espacio de la pluralidad y no de voces sesgadas. Tiene que ser un lugar de todos y hay que evitar, dentro de ella, la sectorización de la sociedad”. El Director General de Cultura y Educación resaltó que “se puede debatir sobre ideas en las escuelas siempre y cuando estén representados todos los sectores; pero estará vedado cuando se quiera teñir el espacio de reflexión de un solo color político- partidario. Los partidos deben promover estas actividades en espacios concebidos para ese fin²⁹”.

De esta forma, la política partidaria no es admitida en la escuela. Lo partidario se propone como lo sesgado y las posiciones políticas como sectorizantes o divisoras de la sociedad quedando en lo prohibido en el campo escolar. Esto tiene coherencia con la proyección de las autoridades sobre la escuela como templo y aún, más significación si el docente tiene investidura sobre los otros actores de la comunidad educativa. Son múltiples las críticas desde el campo de estudios de la pedagogía que se pueden realizar a estos paradigmas ya superados por las ciencias sociales. Sin embargo, nos vamos a centralizar en la construcción que se manifiesta sobre la política partidaria que afecta a las identidades políticas, reconociendo que en este caso no es, ni fue un tema saldado en el campo de la educación; y que requiere profundizar el análisis y el debate porque no se trata de una cuestión simple, tanto en su prohibición como en su inclusión.

Los partidos políticos nacieron con mala prensa en el Río de la Plata en el siglo XIX. Sus antecedentes son la aparición en la disputa política de candidatos aislados que comienzan a configurar la oposición al gobierno pero rápidamente la prensa va a intentar desprestigiarlos. Ternavasio (2002) va a decir que se negaba que la oposición en Buenos Aires fuera la consecuencia de la diversidad de ideas. En cambio, se veía como una simple contraposición de intereses a los ministeriales, es decir al oficialismo, que desembocaría en la producción del “desorden, agitación y rencores” (p. 123). La prensa los va a llamar partidos o facciones indistintamente y la disputa estaba principalmente en debatir sobre los principios rectores de la organización estructural. El ideal de la época era clamar por la unanimidad y el rechazo a las facciones y las divisiones que podrían brotar. Esto contribuyó a restringir el sufragio, sesgando sus posibles ampliaciones. Es posible, nos dice Ternavasio (2002) que la elite bonaerense luego de aplicar el sufragio sin restricciones en la provincia, evaluara conveniente restringir los niveles de inclusión previendo que el voto amplio podía dar triunfo no solo al oficialismo sino también a la oposición.

Las preguntas emergen en ¿Por qué deciden las autoridades bonaerenses de educación anunciar algo que ya estaba prohibido en el R.G.I.E. de la provincia de Buenos Aires? ¿Por qué se lo hace mediante titulares que apelan a reconocer como una virtud prohibir la política partidaria en las instituciones escolares de la provincia cuando la ley de ciudadanía argentina ha reconocido derechos políticos a nuevas franjas etarias de las y los jóvenes que son, los y las habitantes de la escuela obligatoria? Si se reconoce la posibilidad de debatir ideas en el campo escolar ¿Por qué se decide prohibir la política partidaria en la escuela? Entonces ¿Qué ideas se podrán exponer, de-

ministerial es establecido en la Constitución de la provincia de Buenos aires.

²⁹ Disponible en <http://www.abc.gov.ar/reglamentan-el-uso-de-los-edificios-escolares-fuera-del-horario-de-clases> Fecha de consulta 24/01/2017

batir, confrontar y construir con los otros? ¿Se trata de un nuevo rumbo en las políticas educativas o una nueva negación de la relación juventud, política y escuela?

En esta lógica, las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires refuerzan la prohibición en lo escolar de la política partidaria y así, de las identidades políticas diciendo que la escuela vuelve a su lugar sagrado. Esto significa volver a la idea de la escuela como templo que se la pretende aislada y como aséptica frente al medio social. La cuestión es, que las juventudes destinatarias de la escuela secundaria son ciudadanos y ciudadanas políticos, entonces esta empresa de restricción se vuelve difícil e irrumpe en el espacio escolar desconociendo derechos como a la propia democracia.

En este sentido, reflexionamos como plantea Leibholz (1980) que la democratización del sufragio de los últimos cien años ha tenido como consecuencia un vigoroso crecimiento del poder de los partidos políticos, porque solo a través de ellos los millones de ciudadanos activos llegados a la mayoría de edad política se han organizado y dotado de capacidad de acción.

Por ello no es casual que la democracia haya adoptado en todos los Estados occidentales el carácter de democracia de partidos, esto es, de una democracia construida sobre los partidos como unidades de acción y para la cual estos partidos son partes inexcusables del proceso de integración política. (p. 206)

Así, continúa afirmando este autor, que sin la existencia de los partidos políticos como elemento interpuesto, el pueblo no podría ejercer la influencia política sobre el acontecer estatal ni tampoco realizarse políticamente a sí mismo "...en la democracia moderna, si no existiesen los partidos, el pueblo no haría otra cosa que vegetar políticamente, impotente y sin ayuda" (p. 207). Por eso, debemos reconocerlos como parte de la política institucionalizada y parte fundamental de la democracia. Asimismo, las identidades políticas han estado presentes históricamente en la escuela secundaria y de modo constitutivo, en los centros de estudiantes. Sin embargo, la relación no es una relación fácil y se dificulta aún más en un contexto donde se refuerzan prohibiciones. Si reconocemos la vigencia de un Estado de partidos o democracia de partidos como denuncia Leibholz (1980) y un conjunto de pensadores de la sociología crítica alemana (Kelsen, 1929; Abendroth, 1980; Schmidt, 1901, entre otros) la prohibición de la política partidaria en el campo escolar desde lo reglamentario es una negación sobre los derechos políticos y se vuelve una falacia de la democracia.

Se trata de proyectar a la escuela como espacio de construcción, plural y democrático y a los distintos actores educativos como sujetos diversos en libertad e igualdad, que no es más revolucionario que el liberalismo moderno: poder expresarse, manifestarse en coincidencia o en contra, o bien simpatizar, ser parte orgánica, circunstancial, esporádica o arraigada de algún proyecto colectivo de la vida política, que evidencia el confinamiento de la política y la democracia en la escuela.

En este sentido, se considera cómo los residuos de tradiciones sobre la política, la política partidaria y el rol de la escuela como práctica social neutra emergen en contradicción con un nuevo diagrama sobre la escuela secundaria, las juventudes y su vínculo con la política. La formación

ciudadana de la escuela y la ciudadanía política de las juventudes fueron históricamente concebidos momentos consecutivos. Como plantea Cullen (2013) la ciudadanía, es un correlato de la infancia. Esto es el itinerario que va desde el no tener palabra al poder tomarla “Y es justamente este itinerario el que define la educación” (p. 101). Sin embargo, en los y las adolescentes, ahora esos momentos están imbricados y requiere observarse, explorar y analizar para tomar nuevas decisiones en la política educativa. Kelsen (1980) postula que

Si se quiere pasar del concepto ideal del pueblo a su concepto real, no basta conformarse con reemplazar el conjunto de todos los sujetos al poder por el sector mucho más limitado de los titulares de derechos políticos, sino que es preciso dar un paso más y tomar en cuenta la diferencia existente entre el número de estos últimos y el de los que, en realidad, ejercen sus derechos políticos; esta diferencia varía según la tensión del interés político, pero siempre representa una cifra considerable y solo puede ser mermada por la preparación sistemática para la democracia (...) dentro de la masa de aquellos que ejerciendo efectivamente sus derechos políticos toman parte en la formación de la voluntad del Estado, habría que distinguir entre los que sin opinión ni criterio propios obedecen a la influencia de otros, y los pocos que por su propia iniciativa – en armonía con la idea de la democracia – imprimen una dirección al proceso de formación de la voluntad colectiva. Semejante investigación conduce al descubrimiento de la virtualidad de uno de los elementos más destacados de la democracia real: los partidos políticos, que reúnen a los afines en ideas con objeto de garantizarles una influencia eficaz en la marcha de la vida pública. (p. 197)

En esta razón, “la preparación sistemática para la democracia” como “formar la voluntad colectiva” están en la escuela como práctica social educativa, como práctica cotidiana, como espacio de enseñanza, creación, transformación y oportunidad. Por lo cual nos preguntamos por el sentido de rezagar nuevamente a la idea de que la escuela es ámbito, espacio y práctica democrática; donde se producen y resignifican otras prácticas sociales; y donde las juventudes, que son parte, intervienen, recuperan costumbres y sentidos, se asocian, son solidarios, cooperativos o refuerzan la individualidad.

De todo lo expuesto, se observa que se mantiene en los inicios de esta nueva gestión de gobierno el marco objetivo jurídico pero las políticas públicas comienzan a permear hacia otro lugar más en sintonía a los movimientos emergentes neoconservadores y al diagrama de gobiernos neoliberales. Quedan varios interrogantes abiertos. Cuestionamientos que permiten no ignorar aquellos indicios de transformación sobre el presente tema de investigación. Este discurso oficial no hace más que remarcar y apuntalar la sospecha de estar frente a un nuevo rol del Estado que parece reconfigurarse en una idea perimida de la escuela y de lo que es ser joven, donde la escuela se pretendía aislada de las problemáticas sociales y económicas, las juventudes eran los infantes sin voz, tutelados; y también, los partidos políticos las facciones peligrosas que atentaban contra el poder constituido. Dejamos abierta la cuestión porque son múltiples las categorías de análisis que la atraviesan. Para este trabajo, la pretensión es reconocer un marco coyuntural de las políticas educativas que al momento de desarrollar esta investigación se enfrenta a emergentes de la política oficial y a un nuevo contexto latinoamericano.

1.2. Un nuevo escenario de derechos políticos en Argentina

El proyecto parlamentario debatido como “Voto Joven” estableció entre sus fundamentos un modelo de Estado inclusivo, de protección y promoción de los derechos del niño, niña y adolescentes que requieren asegurar la igualdad de oportunidades en el proceso de socialización, en el que interviene no solo la familia sino también la institución escolar, la comunidad en general, los medios de comunicación y demás instituciones de la sociedad³⁰. Esta reforma sobre los derechos políticos amplía el campo de acción de nuevas juventudes; es su reconocimiento en el diagrama político del Estado; y esto requiere traccionar, estos nuevos derechos, con políticas públicas que resguarden y pongan en condición de igualdad a las juventudes de todos los sectores de la sociedad para su goce, concreción y real ejercicio.

Esta última reforma sobre la ley de ciudadanía argentina, se trata de un reconocimiento general sobre los derechos políticos, a las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad, cuyas exclusiones van a aparecer de forma tácita subsumidas en la minoría de edad civil, la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes y los requisitos pre-fijados para acceder a los cargos y funciones públicas. La nueva mayoría de edad política que habilita esta reforma opera con algunos límites como, no podrán ser estas nuevas juventudes autoridades de mesas ni cumplir algunas funciones estructurales dentro de los partidos políticos pero si, y ya se han relevado en los comicios celebrados ocupar el rol de fiscales de los partidos políticos. Estas delimitaciones dentro del ejercicio de los derechos políticos fueron puestas a discusión durante el debate parlamentario. Sin embargo, el principio general de la habilitación es sobre todos los derechos políticos, así el Artículo 7° de la Ley de Ciudadanía Argentina dice “Los argentinos que hubiesen cumplido la edad de dieciséis (16) años, gozan de todos los derechos políticos conforme a la Constitución y a las leyes de la República”.

Para ello se reforman siete leyes en total. Por un lado, se modifica la Ley de Ciudadanía Argentina en su artículo 7°, que es el núcleo del proyecto que establece que los argentinos desde los 16 años de edad gozan de todos los derechos políticos, conforme a la Constitución Nacional, estableciendo así una nueva mayoría de edad política con algunos matices que intentan resguardar los derechos de las y los adolescentes frente a la obligatoriedad de las cargas públicas. Modifica el artículo 12, que exime de votar a los mayores de 70 y en el artículo 18 se establece que la Cámara Nacional Electoral llevará un registro de infractores al deber de votar, en el que no incluirá a los menores de 18 ni a los mayores de 70 años. Pero estas nuevas juventudes no aparecen como eximidas sino como no sancionadas ante la omisión de votar. Así, con este artículo se logra el carácter optativo del voto para los mayores de 70 y los menores de 18 años. Es decir, se les quita las penalidades frente al voto obligatorio que rige en Argentina³¹. Cuestión no menor frente a las juventudes que se encuentran en el centro del debate social sobre qué es ser joven, cuál es el alcance de sus responsabilidades y cuánto del poder punitivo y el poder penal será desplegado contra ellos.

³⁰ Proyecto parlamentario Ley de Ciudadanía Argentina núm. 26.774, sancionada octubre 31 de 2012 y promulgada noviembre 1 de 2012.

³¹ Constitución Nacional Argentina, artículo 37.

Por otra parte, se modifican también treinta artículos de la Ley Código Electoral Nacional N° 19.945, que básicamente, en la mayoría de los artículos, cambia la palabra “ciudadanos” por “electores”. Los artículos centrales que modifica son, el artículo 1º, que dice que son electores los argentinos nativos y por opción desde los 16 años, y los argentinos naturalizados desde los 18 años. Es decir, esta modificación deja por fuera de la ciudadanía política a las juventudes inmigrantes de 16 y 17 años de edad, lo que es un campo de discusión abierto. También, modifica el artículo 73 de la ley electoral, donde establece que no pueden ser autoridades de mesa ni los menores de 18 ni los mayores de 70 años, porque esto constituye una carga pública que no es plausible de exigir a los menores de edad. En el artículo 125 de la misma ley se impide la multa, justamente, a estos sectores etarios.

Así también, se modifica la Ley de Partidos Políticos, donde se reemplaza el término “ciudadano” por “elector” permitiendo que las y los jóvenes de 16 y 17 años puedan tener participación en los partidos políticos y hasta fundar sus propias agrupaciones, debiendo algunos cargos como por ejemplo el tesorero, ser ocupados por personas mayores de edad civil.

Se modifican los artículos 3º, 4º y 6º de la ley 25.432 de Consulta Popular Vinculante, es decir que las y los jóvenes de 16 y 17 años también quedan habilitados, a participar en las consultas populares vinculantes. Se modifica la Ley de Financiamiento de Partidos Políticos, cambiando también las palabras “ciudadano” por “elector”; y el artículo 23 de la ley 26.571, que es la Ley de Democratización de la Representación Política, la Transparencia y la Equidad Electoral, que dice que se utilizará el mismo padrón para las elecciones generales que para las internas abiertas y simultáneas, donde estarán incluidas las personas que al momento de la elección general cumplan 16 años de edad. Modifica la ley 17.671, habilitando a que se actualice el documento nacional de identidad a los 14 años, para que a los 16 puedan ejercer el derecho al voto, con la presentación de la certificación de la escolaridad.

La transformación del término “ciudadano” por “elector” que ha sido un tema de discusión en el parlamento pareciera situar a la reforma solo en el plano de la atribución de ser sufragante. Sin embargo, la incorporación de la palabra “elector” ha sido un pedido de la Cámara Nacional Electoral para restringir el término a las leyes electorales y evitar confusión entre el concepto de ciudadanía que alguien adquiere después de haber cumplido con los requisitos exigidos por la ley de migraciones. Esto porque se ha dejado a las juventudes migrantes por fuera de la ampliación. Insistimos en que la reforma es hacia los derechos políticos en general, estableciendo una nueva mayoría de edad política que comienza a los 16 años de edad proyectando un nuevo diagrama social de posibilidad y oportunidades.

1.3. El derecho argentino a la educación en las políticas públicas

El sistema educativo argentino ha sufrido en los últimos treinta años del siglo XX, transformaciones implementadas por parte de un Estado nacional que ha abandonado el protagonismo que tuvo en los inicios del siglo XX en la educación y ha sido reconfigurado con reformas neoconservadoras. En el inicio de la primera década del siglo XXI, con marchas y contra marchas en la recuperación del rol del Estado, se han impulsado y sancionado una serie de reformas que favorecen políticas públicas que buscan recuperar el rol de la educación en el desarrollo, la inclusión y la justicia social (Feldfeber, 2009 a.; Cappellacci y Levy, 2013). Luego de un periodo neoliberal y la crisis del año 2001, en la primera década del 2000, se han sancionado una progresión de leyes nacionales dando institucionalidad al desarrollo de una reforma educativa que recobra a la educación de la desarticulación y desfinanciamiento del sistema educativo operado en la reformas legislativas de los noventa³². Así, el escenario del sistema educativo, hasta ese momento, era de fragmentación a largo del territorio del país como consecuencia de la implementación dispar de la Ley Federal de Educación del año 1993 en las jurisdicciones, la sanción de la ley de transferencia educativa³³, la política de desfinanciamiento de la educación del Estado nacional a lo largo de tres décadas, la vigencia de un federalismo financiero y administrativo que apeló a la descentralización, fundada en la autonomía de las jurisdicciones provinciales, para el desplazamiento de sus responsabilidades hacia las provincias (Feldfeber e Ivanier, 2003).

A principios de siglo XXI, se inaugura un nuevo período de políticas educativas en el país, con la sanción de una serie de leyes nacionales- la Ley de Financiamiento Educativo³⁴ en el año 2005 y, la Ley de Educación Sexual Integral³⁵ junto a Ley Nacional de Educación³⁶ (L.E.N.) ambas del año 2006-. Se trató de un ciclo de acuerdos federales –entre el Estado nacional y los estados provinciales- en el que la Ley de Financiamiento Educativo³⁷ puede establecerse como un nuevo inicio de la política educativa argentina, que instaura y constituye el crecimiento de la inversión del país en educación prefijando la meta del 6 % del producto bruto interno argentino para el año 2010. En este sentido, se configura un Estado nacional que comienza a recuperar su rol en la

³² La reforma de los noventa refiere a la sanción de la Ley Federal de Educación núm. 24.195 del año 1993 y la ley de transferencia educativa núm. 24.049 del año 1992 que descentralizó el sistema educativo argentino sin correlato financiero.

³³ Feldfeber e Ivanier (2003) Hasta mediados de siglo XX el gobierno nacional tuvo un papel hegemónico. Ejerció su papel protagónico mediante la creación de escuelas, la prestación de servicio educativo, el financiamiento y el apoyo técnico. (...) A mediados de siglo comenzaron a desarrollarse dos procesos que redefinieron el papel del estado: el sector privado fue adquiriendo cada vez mayor autonomía – hecho que se legitima e impulsa a través de la legislación – y las escuelas nacionales se transfirieron a las provincias. Este último es impulsado desde el Estado a partir de 1956 (...) El segundo periodo se ubica entre 1968/70 (...) El proceso de transferencia culminó durante la primera presidencia de Carlos Menem, cuando se sancionó, en 1991, la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario (núm. 24.049). A su vez, la transformación encarada en forma compulsiva por el gobierno nacional a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 incluyó dispositivos de recentralización del poder en manos del mismo gobierno en el contexto de un sistema educativo formalmente “descentralizado”. (p. 424/425)

³⁴ Ley nacional número 26.075 del año 2005, su sanción marca el incremento de la inversión educativa tras tres décadas de desinversión.

³⁵ Ley nacional número 26.150 del año 2006, su sanción establece la incorporación curricular en forma transversal de la educación sexual integral en todos los niveles educativos obligatorios.

³⁶ Ley nacional número 26.206 del año 2006.

³⁷ Ley de Financiamiento Educativo núm. 26.075 del año 2005 Artículo 1º: El Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aumentarán la inversión en educación, ciencia y tecnología, entre los años 2006 y 2010, y mejorarán la eficiencia en el uso de los recursos con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, apoyar las políticas de mejora en la calidad de la enseñanza y fortalecer la investigación científico-tecnológica, reafirmando el rol estratégico de la educación, la ciencia y la tecnología en el desarrollo económico y socio-cultural del país y el Artículo 3º: El presupuesto consolidado del Gobierno nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado a la educación, la ciencia y la tecnología se incrementará progresivamente hasta alcanzar, en el año 2010, una participación del seis por ciento (6%) en el Producto Interno Bruto (PIB).

política pública. La Ley de Educación Nacional del año 2006 llega con el diagrama de un nuevo programa educativo que busca ampliar la cobertura e incluir a toda la población, mediante la extensión de la obligatoriedad y el reconocimiento del derecho a la educación como un derecho a lo largo de toda la vida. Dice la L.E.N. que “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida” (Artículo 8), presentando a la educación como “una prioridad nacional” y como política de Estado.

Desde el análisis del discurso jurídico el derecho a la educación en Argentina se valora en la esfera de los derechos humanos y sociales. En este sentido cabe reseñar un escenario que se reconfigura, por un lado, con el reconocimiento desde el constitucionalismo y el convencionalismo como derecho humano sobre “el derecho de enseñar y aprender” del artículo 14 de la Constitución Nacional Argentina, que es originario del texto constitucional del año 1853, y que ha ubicado históricamente a la educación en el ámbito de los derechos civiles o personales. Esta extensión primariamente sucede con la inclusión de los tratados internacionales de Derechos Humanos³⁸ en la reforma constitucional del año 1994. Por otro lado, la L.E.N., que emerge luego de un periodo de lucha contra la mercantilización de las políticas públicas, lo hace estableciendo que la educación y el conocimiento son un derecho personal, un derecho social y humano; y un bien público. América Latina tiene varios ejemplos de los últimos 30 años sobre la transformación de la educación al modelo de servicio negociable como son los casos de México y Chile (Aboites, 2009; Feldfeber, 2009b.).

De este modo, Argentina toma un nuevo compromiso frente a la extensión del fundamento del derecho a la educación que ya no es una cuestión privativa de los individuos sino que tiene rai-gambre social y colectiva (Cappellacci y Levy, 2013). Como dice Bobbio (1991) el lenguaje de los derechos tiene sin duda una gran función práctica, que es la de dar particular fuerza a las reivindicaciones de los movimientos que exigen para sí y para los demás la satisfacción de nuevas necesidades materiales y morales “pero se convierte en engañosa si oscurece u oculta la diferencia entre el derecho reivindicado; y el reconocido y protegido” (p. 22). En esta idea, es que se plantea la ampliación y reconocimiento de derechos como posibilidad porque se proyectan y diagraman escenarios de oportunidad más allá de los efectos inmediatos que operen. El lenguaje de los derechos es fundante porque establece modelos, arquetipos o prototipos sobre lo social. Y los derechos sociales como el derecho a la educación en nuestro país, son la esencia misma de la democracia.

³⁸Constitución Nacional Argentina, artículo 75 Corresponde al Congreso: inciso 22. Aprobar o desechar tratados concluidos con las demás naciones y con las organizaciones internacionales y los concordatos con la Santa Sede. Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes. La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos. Sólo podrán ser denunciados, en su caso, por el Poder Ejecutivo Nacional, previa aprobación de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara. Los demás tratados y convenciones sobre derechos humanos, luego de ser aprobados por el Congreso, requerirán del voto de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara para gozar de la jerarquía constitucional.

La democracia es el derecho social organizado, la soberanía del derecho social, es la democracia (...) El Derecho Social como concepción transpersonalista, en términos de Gurvitch, es la sociedad como totalidad inmanente - *totalidad* en cuanto es irreducible a la suma de sus miembros, *inmanente* en cuanto no se contraponen a ellos ni como objeto externo ni como personalidad superior- es el derecho característico de la comunidad, Derecho que surge del hecho mismo de la unión asociativa y tiene como función la integración de los individuos en la totalidad. Así como derecho de integración social, se contraponen tanto al Derecho que regula las relaciones individuales entre personas singulares (derecho privado) cuanto el Derecho de subordinación que es la forma del Estado no democrático, en el cual, el proceso de integración recíproca de todos los miembros en el todo social está roto por la supremacía de una relación de dominio de pocos sobre muchos. El Derecho social es un hecho natural de toda comunidad humana, incluso si esta no ha llegado todavía a la fase de su organización. (Bobbio, 1991, pp. 32-33)

En consecuencia de este proceso, actualmente el derecho a la educación en el país se reconoce como un derecho humano y social. Gentili (2009) dice que sin dudas una de las conquistas democráticas de la proclama –Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948- ha sido incorporar y reconocer a la educación como un derecho humano fundamental “debiendo ser ella universal, gratuita y obligatoria” (p. 22). Esto no se pensaba para todos los niveles, ya que la convención habla de la educación básica; pero hoy el debate social y político ha avanzado incluyendo a la educación superior. Sin embargo, la cuestión y el problema grave de nuestro tiempo respecto a los derechos humanos persiste; y como plantea Bobbio (1991), no es el de su fundamento sino el de protegerlos. “...Y para protegerlos no basta con proclamarlos. El problema que se presenta no es filosófico sino jurídico y, en sentido más amplio, político” (p. 33).

1.3.1. Obligatoriedad, inclusión y ciudadanía, asuntos de escuela.

La Ley de Educación Nacional ha establecido una serie de políticas educativas que intentan recuperar el rol de la educación en el desarrollo social y democrático, la justicia social garantizando una educación inclusiva e integral, una formación ciudadana comprometida con valores éticos y democráticos de participación y respeto por los Derechos Humanos. De igual manera, ha establecido la ampliación de los años de obligatoriedad escolar hacia la totalidad del nivel secundario. Por lo tanto, ha crecido el sistema educativo en dimensiones y complejidades con una escuela secundaria que en esta última década, se transforma en educación común. Asimismo, como establece Reguillo (2012) no es una forma inocente de repartir conocimiento social, sino que principalmente, el aumento de los rangos de edad para la instrucción, es también, un mecanismo de control social y un dispositivo de autorregulación.

Se trata de una transformación cuantitativa que transforma cualitativamente las instituciones educativas. La inclusión de los “inesperados” en la escuela secundaria y la extensión de la escuela básica, edifican un espacio fundamental para las y los jóvenes de toda la sociedad. De este modo, la política educativa de inclusión se ha propuesto recuperar en la escuela a las y los jóvenes de las clases sociales que históricamente no asistían o veían interrumpidas sus trayectorias quedando por fuera del sistema educativo. Se trata de garantizar el acceso, la permanencia y la terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos. Cuando se expande la escuela básica hacia la escuela secundaria como última etapa de la escuela obligatoria “...allí – también y de manera fundamental-, se dirimen las relaciones entre jóvenes, adultos e instituciones educativas” (Pascual, Montesino, Sinisi y Schoo, 2009, p.31).

Al mismo tiempo, la obligatoriedad como declaración, implica reforzar el compromiso político y presupuestario que asume el Estado como garante de la educación. Lo interesante es que también constituye una carga del ciudadano/a que debe elevar el piso de su formación básica y una política de expansión del nivel, del sostenimiento y básicamente de un Estado que se hace responsable frente al derecho a la educación. Como plantean Bracchi y Gabbai (2013)

La obligatoriedad pone al Estado en el lugar de garantizar condiciones de infraestructura y equipamiento así como de todas aquellas cuestiones que ocurren dentro del aula (...) Hasta ahora, el nivel secundario ha sido atravesado por distintas reformas que discutían cuáles eran los mejores dispositivos de selección. Hoy la obligatoriedad establece que hay que generar ofertas en todos los lugares: en la ciudad, en zonas rurales, para los chicos que estén privados de su libertad, para quienes tienen alguna discapacidad o enfermedad transitoria o prolongada. (pp. 300-305)

Entonces la transformación de las políticas educativas sobre este nivel se centra en el cambio de paradigma desde la “selección” al de la “inclusión”. De acuerdo con esto, en la provincia de Buenos Aires se sanciona la Ley de Educación provincial³⁹ en el año 2007 que acompaña el espíritu de la ley nacional. Para la articulación de la escuela secundaria se realiza la renovación y actualización del diseño curricular. Esto no fue exclusivo de la provincia de Buenos Aires sino que la reforma de los diseños curriculares fue afrontada en varias jurisdicciones del país. En el

³⁹ Ley de la provincia de Buenos Aires núm. 13.688/2007

marco de la ley nacional y desde las resoluciones del Consejo Federal de Educación se ha establecido expresamente como política pública territorial garantizar una educación para la inclusión, la integración y la formación ciudadana comprometida con valores éticos y democráticos de participación y respeto por los derechos humanos.

En el diseño curricular para el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires se establece, entre los tres ejes perseguidos⁴⁰, la formación de ciudadanos y ciudadanas como aprendizaje común a lo largo del nivel. Aunque acordamos con que la formación ciudadana no se circunscribe a una materia o grupos de materias específicas, el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires contempla y delimita tiempos, espacios y contenidos para esto. También se proponen algunas políticas a través de programas y leyes especiales que buscan la participación y actuación estudiantil dentro de la escuela bajo sentidos democráticos. La formación ciudadana ha sido un mandato histórico de la educación pero ha tomado diferentes formas y fines de acuerdo a la época. Así va a decir Hillert (1999)

El debate acerca de la formación del hombre y del ciudadano revela la contraposición entre intereses de la vida pública y de la vida privada, una de cuyas versiones actuales se expresa como defensa del individualismo posmoderno versus defensa del espíritu colectivo y ciudadano. (p. 41)

En este sentido, el marco de la política educativa argentina pretende reanimar las prácticas juveniles, sus formas de asociación y a su voz, como elementos de producción del espacio escolar y la construcción pedagógica. Como plantea Giroux (1998) una noción de ciudadanía que se proponga como emancipatoria tiene que considerarse como una práctica histórica intrincada en relaciones de poder que forman significados. Entonces debe ser analizada como proceso ideológico, como manifestación de las relaciones de poder y “en términos pedagógicos, como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional” (p. 23).

En el Diseño Curricular para la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires (2007) se habla de oportunidad para modificar sustancialmente las interacciones que se producen en las instituciones escolares porque se propone la organización de una escuela en la que sus miembros – docentes, estudiantes, comunidad- puedan participar, tomar decisiones, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados/as, idear proyectos de vida, favoreciendo así la democratización de los espacios escolares. Dicen las autoras Bracchi y Seone (2010) a este respecto, que se trata de una ocasión para construir un nuevo espacio escolar distinto al que las y los docentes transitaban en su propia escolarización. De esta manera, la estructura normativa de la política educativa resulta promisoriosa y es una interesante propuesta sobre el formato de la escuela secundaria que hace pensar en un nuevo rol inclusivo de producción y construcción por parte de quienes la habitan. Así, se proyecta un camino para reconquistar la ciudadanía pero fundamentada en otra dirección a la tradicional formación cívica, que es mediante la acción, la participación de los actores escolares recuperando la intersubjetividad. Esto, por un lado, se trata de una propuesta

⁴⁰El diseño curricular para la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires persigue tres ejes formativos: la formación en ciudadanía, la formación para el trabajo y la formación para los estudios superiores.

superadora del sentido sobre la educación ciudadana⁴¹ que ha velado por el orden y el progreso prefijado por el Estado-Nación de fines de siglo XX; y por el otro, del proyecto educativo neo-conservador de los noventa que “había relegado la formación ciudadana en aras de la educación para el trabajo, de acuerdo con el despliegue de un modelo sociopolítico de ciudadanía restringida” (Hillert, 1999, p. 39). Como también lo estableció Cullen (2013)

La educación ciudadana se transformó en una educación cívica y de pertenencia a la historia de un grupo en un territorio, es decir, a un moderno Estado nacional. La ciudadanía “educada” se refugió en el cumplimiento de ciertos deberes cívicos – como votar y defender la soberanía-, en la formación de un sentimiento patriótico y en la responsabilidad individual de trabajar para crear “la riqueza de las naciones”. (pp. 91-92)

Esta transformación en sentido contrario a la perspectiva civilista ha sido acompañada con la renovación de un abanico de resoluciones ministeriales que son en definitiva aquellas normativas que pujan las políticas públicas directamente en el territorio. Donde se postula a los distintos órganos de administración y gobierno de la provincia como promotores responsables de las políticas para la constitución y el desarrollo de espacios escolares de participación estudiantil, como en el caso de centros de estudiantes y la elección de delegados en las escuelas secundarias de la provincia. Sin embargo, debemos decir que estas no son formas de organización nuevas dentro de las escuelas secundarias. Existen en la provincia escuelas con fuerte tradición en estas instancias de asociación y participación estudiantil. Pero en las últimas décadas se ha vuelto a poner el foco en los movimientos y en la participación, de los y las estudiantes secundarios, desde las políticas educativas y desde el ojo de las investigaciones. (Larrondo, 2013; Núñez, 2013)

En este sentido, Claudia Bracchi (ex directora de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires) cuenta:

Entrevistador: Recién mencionó que un objetivo era que los chicos no transiten la escuela, sino que la vivan. ¿Cómo se logra?

Entrevistada: “...un elemento importante, para nosotros, el gobierno democrático de la escuela secundaria. Cuando empezamos a trabajar, de las 3.200 escuelas de la Provincia de Buenos Aires, solo había registrados 57 centros de estudiantes. No podía ser. Empezamos un trabajo fuerte de promoción de distintas formas de organización de los estudiantes, porque eso es parte de la práctica ciudadana. Un centro de estudiantes da una identidad, incentiva la participación y la discusión. Ahora tenemos más de 1.200 organizaciones estudiantiles. Para lograrlo hicimos un trabajo con los inspectores, talleres con estudiantes y docentes. (Bracchi y Seone, 2010, pp. 305-306)

Como surge de los trabajos de investigación de Larrondo (2013, 2015) los espacios de participación formales, de las y los jóvenes, en la escuela secundaria adoptaron y configuraron diferentes formas sea por iniciativa propia o del Estado o por la persistencia de tradiciones. La autora describe que en el gobierno alfonsinista se procuró postular la imagen del joven solidario, emprendedor, comprometido y dispuesto a aprender y practicar los mecanismos democráticos. Dejando

⁴¹Hillert (1999) “El objetivo fundacional de los sistemas educativos implicó formar al ciudadano para la vida cívica y política” (p.22).

por fuera tanto al sujeto desinteresado como aquel “revolucionario” forjado en los 60’ y los 70’. Esto quedó traducido en la Resolución N° 3 del año 1984, primera norma que habilita y regula los centros de estudiantes de la escuela secundaria después de llegada la democracia y que reemplaza el término Centro de Estudiantes por Asociación estudiantil “Allí, la prohibición de sostener posturas político partidarias era clara y explícita. La puesta en vigencia de dicha resolución y sus normativas complementarias motivó un fuerte rechazo por parte de los estudiantes” (Larrondo, 2015, p. 70). En los 90 las demandas y las formas de organización de los estudiantes secundarios presentarán enormes rupturas. Se trata de juventudes que atravesaron experiencias, va a señalar Larrondo, como “la reforma educativa, la desconfianza y decepción hacia los partidos políticos tradicionales, la “criminalización” y “la represión hacia jóvenes por parte del Estado” que los marcaron como una generación política específica (p. 70). Así se van a consolidar nuevas formas de construcción de la identidad política de las juventudes a partir de una narrativa autonomista (Svampa como se citó en Larrondo, 2015) “Las organizaciones estudiantiles de secundarios se conforman no ya a partir de frentes con base en identidades partidarias, sino a partir de organizaciones independientes ancladas en el ámbito local” (Larrondo, 2015, p. 76).

Vommaro (2015) va a hablar de un doble desplazamiento de las juventudes en los últimos treinta años. Por un lado, entre los ochenta y los noventa, desde las formas clásicas de participación y organización hacia otros espacios en las que no solo rechazaban la política “sino que se politizaban sobre la base de la impugnación de los mecanismos delegativos de participación y toma de decisión” (p. 48). En segundo lugar, luego del 2003 en Argentina, dice, se observa una recomposición de la política partidaria e institucional centrada en el Estado que se enmarca en una parábola “un reencantamiento con lo público estatal y con las formas clásicas de participación política” (p. 48). Así, surgen organizaciones que se autoperciben como juveniles con diálogo fluido con el Estado. Son grupos, algunos de los cuales están vinculados con juventudes partidarias y en todos los casos se presentan como apoyo de los gobiernos en cuyas políticas o instituciones participan (Vommaro, 2015).

En este sentido, el Estado aparece como condicionante en la relación de inclusión-exclusión de las juventudes con la política y como provocador en la configuración de una determinada ciudadanía y democracia. Hillert va a observar (1999) desde el análisis de la reforma educativa de la década de los 90 en Argentina, que en el texto de la Ley Federal de Educación (24.194) del año 1993, no figura el concepto de ciudadanía entre los derechos, principios y criterios. Claudia Bracchi va a postular que “Es la escuela la que puede torcer destinos, la que abre otros universos simbólicos” (Bracchi y Seone, 2010, p. 308). Es decir, también se trata del rol y la tarea que asume el Estado, en y con el conjunto de las políticas públicas, el que hace jugar bajo determinadas reglas, que demarcan a la escuela y a sus actores.

1.4. Irrumpe una nueva ciudadanía: ¿Los derechos políticos son una cuestión de escuela?

Este trabajo viene dando cuenta de un marco de ampliación de derechos y de trazado político que propicia la relación de las juventudes con la política y la escuela. En esto, como venimos postulando, el marco estructural educativo promueve la participación y actuación de las y los jóvenes en valores democráticos como principio, derecho y práctica que debe atravesar a la escolaridad obligatoria y a la formación ciudadana. De este modo, se abren posibilidades para profundizar la democracia y configurar un ámbito escolar con el reconocimiento y la “lateralidad” en las relaciones de los integrantes de la comunidad educativa. Es decir, como espacio de convivencia democrático y plural. Aunque aún las prácticas democráticas en la escuela secundaria no alcanzaron o concluyeron en el pretendido “gobierno democrático de la escuela secundaria” del que habla Bracchi (2010, p. 305). En este sentido, cuando se ingresa al campo, encontramos que las tradiciones empujan y persisten poniendo en contradicción el discurso político, la cultura institucional y algunas prácticas de los distintos actores de la comunidad educativa.

En el marco de un Estado que asume una posición favorable a desplegar la actuación de las juventudes en la escuela y en la política institucionalizada; y un reencantamiento, de estas y estos jóvenes, con lo público estatal y con las formas clásicas de participación política, como va a postular Vommaro (2015), se sanciona en el año 2012 la reforma a la Ley de Ciudadanía Argentina⁴² que alberga al llamado “voto joven”. Se trata de una propuesta en la que se enfatiza el proceso de participación política de las y los jóvenes que habitan el espacio escolar. La ley de “voto joven” reconoce los derechos políticos a las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad ampliando el proceso de participación política de estas franjas etarias. Y en esto, como ha planteado Gabriel Brener (2012) en las audiencias públicas celebradas en el Congreso Nacional Argentino para la sanción de la ley, la función también, es pedagógica para la sociedad en general, para las familias y la escuela en particular. Dice:

...creo que esto, además de ser viento a favor, es una oportunidad pedagógica, pero no una oportunidad pedagógica para la escuela: es una oportunidad pedagógica para la sociedad esto del voto joven. ¿Por qué? Porque, sin duda, y más allá de tanto opinólogo dando vuelta respecto a que los chicos están poco preparados o no están preparados para dicho ejercicio ciudadano –hoy alguien hablaba de incapacidad-, porque están poco preparados algunos, mucho otros, igual que tantísimos adultos que yo conozco y seguramente ustedes también. Pero claramente lo que me parece clave es pensar que la elección no viene *all inclusive* cuando uno nace. Elegir se construye. Y en ese sentido está buena la opción del voto para que sea una enorme excusa para generar debates en las colas de cualquier trámite, en las escuelas, en los hospitales, en este recinto, en las familias, en los clubes, en los barrios. (Versión taquigráfica, Cámara de Senadores, 2012, p. 14)

Es una ocasión para la transformación de la democracia porque no solo se trata de que las juventudes elijan, además, como marca Brener, se abre la posibilidad de participar, intervenir, asociarse, ser parte de la política y lo público del Estado.

⁴² Ley de Ciudadanía Argentina núm. 346, reformada por la Ley núm. 26.774, sancionada octubre 31 de 2012 y promulgada noviembre 1 de 2012.

El voto joven se suma a una serie de reconocimientos que en forma paulatina viene llevando adelante el Estado argentino desde el año 1990 que inició con la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, reconociendo a la niñez y a la adolescencia como periodos etarios madurativos que comienzan a alejarse del paradigma de la incapacidad para llegar a reconfigurarse como sujetos de derechos con capacidades y potencialidades que serán progresivas. Como plantea el nuevo paradigma regulatorio, tiene que ver con capacidades de ejercicio no absolutas sino graduales, de acuerdo y en la medida de la madurez de las y los niños/as y adolescentes⁴³. Antes, quedaban subsumidos en el paradigma de la tutela y de la incapacidad jurídica sin posibilidad de trascender por sí mismos.

De igual manera, la política educativa imprime a los derechos de las juventudes una serie de reconocimientos que recuperan sus capacidades, aptitud y potencia. La política de inclusión es fundamental para garantizar los derechos de una mayor cantidad de juventudes de toda la sociedad. Asimismo, la formación ciudadana se ha impulsado, también desde la inserción de espacios para la participación dentro del formato escolar. Como ha planteado Bracchi pensar la obligatoriedad de la educación secundaria nos impulsa y empuja a reflexionar en la franja etaria que asiste a las escuelas secundarias. “Las transformaciones sociales, culturales y juveniles que se han ido produciendo en los últimos veinte años han contribuido para que el escenario no sea el mismo” (Bracchi y Gabbai, 2013, p. 327).

Como venimos recuperando, el escenario social y escolar ha quedado alterado con los derechos políticos reconocidos a nuevas juventudes, que se transforman en ciudadanos políticos. Esta ampliación de derechos, a las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad, viene a sumarse a un escenario de políticas públicas que les otorga visibilidad en lo público y en campo escolar que merece advertirse porque son los y las nuevos/as sujetos de la democracia y a su vez, los destinatarios de la escuela obligatoria.

Por su parte, los derechos políticos son la posibilidad de participar en la organización política del Estado, en la disputa por el poder y en lo público. Esto sucede formalmente a través de los partidos políticos que son la política institucionalizada, es decir, las instituciones democráticas que se reservan en forma exclusiva el acceso al poder sobre el aparato estatal, postular los candidatos a

⁴³ El Código Civil y Comercial Argentino vigente, establece en su capítulo 2 “Capacidad” en su artículo 24: Personas incapaces de ejercicio por sí mismas sus derechos. a) La persona por nacer; b) La persona que no cuenta con la edad y grado de madurez suficiente, con el alcance dispuesto en la Sección 2 de este Capítulo “Persona menor de edad”. Artículo 25: Menor de edad es la persona que no ha cumplido dieciocho años. Este código denomina adolescente a la persona menor de edad que cumplió trece años. Artículo 26: La persona menor de edad ejerce sus derechos a través de sus representantes legales. No obstante, la que cuenta con edad y grado de madurez suficiente puede ejercer por sí los actos que le son permitidos por el ordenamiento jurídico. En situación de conflicto de intereses con sus representantes legales, puede intervenir con asistencia letrada. La persona menor de edad tiene derecho a ser oída en todo proceso judicial que le concierne así como a participar en las decisiones sobre su persona. Se presume que el adolescente entre trece y dieciséis años tiene aptitud para decidir por sí respecto de aquellos tratamientos que no resultan invasivos, ni comprometen su estado de salud o provocan un riesgo grave en su vida o integridad física. Si se trata de un tratamiento invasivos que comprometen su estado de salud o está en riesgo la integridad o la vida, el adolescente debe prestar su consentimiento con la asistencia de sus progenitores; el conflicto entre ambos se resuelve teniendo en cuenta su interés superior, sobre la base de la opinión médica respecto a las consecuencias de la realización o no del acto médico. A partir de los dieciséis años el adolescente es considerado como adulto para las decisiones atinentes al cuidado de su propio cuerpo. Este artículo refleja que si bien los derechos de las personas menores de edad deben ser ejercidos a través de sus representantes legales, según la edad y el grado de madurez, pueden ejercer los derechos previstos por sí mismos. Esto guarda consonancia con lo dispuesto en la ley 26.061 de “protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes” y la “Convención de los Derechos del Niño incorporada a la Constitución Nacional Argentina en su artículo 75, inciso 22.

los cargos y funciones públicas⁴⁴. Los derechos políticos son derechos difusos pero que toman cuerpo en prácticas reconocidas por el discurso jurídico como por ejemplo: el derecho de resistencia contra los gobiernos de facto, la iniciativa popular que habilita a los ciudadanos a presentar proyectos legislativos, la convocatoria popular y algunos nuevos derechos de incidencia colectiva, como los ambientales, que abren espacios a la defensa colectiva; con acciones colectivas que van configurando nuevas formas de expresión y acción. En definitiva, abarcan la participación, acción, intervención dentro de la esfera pública, de las estructuras partidarias y de los procesos eleccionarios, donde se disputa el poder como el acceso a los cargos públicos, a la información, a la comunicación, a la identidad política, a la libertad de expresión y a poder manifestarse. No obstante los derechos políticos trascienden siempre el derecho y la obligación de sufragar, significan también la posibilidad de participar, intervenir, posicionarse, ser protagonista en lo político y la política; que supera lo individual. Desde los instrumentos formales, el artículo 37 de la Constitución Nacional prevé la garantía sobre estos derechos, que es amplia y busca el resguardo al pleno ejercicio “con arreglo al principio de la soberanía popular y de las leyes que se dicten en consecuencia”. Actualmente, se contempla la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres para acceder en los cargos electivos⁴⁵. Sin embargo, se ha necesitado pensar e incluir medidas afirmativas que ayuden a garantizar los derechos reconocidos, en este caso de la mujer. Los y las nuevos/as votantes, también sufren exclusiones en las cargas públicas y en el acceso a las funciones de gobierno o la posibilidad de ser representantes que quedan restringidas desde los pisos etarios y las atribuciones generacionales⁴⁶. Esto, es algo que requerirá su cuestionamiento, debates y reformas.

En este sentido de las ideas, cuando hablamos de derechos políticos se trata de un concepto más amplio y complejo de definir, donde queda incluido el derecho al sufragio que está ligado con la doctrina del gobierno del pueblo en la idea de la democracia indirecta como plantea Zarini (1998). Pero los derechos políticos son siempre algo más que la posibilidad de votar y se extienden a la democracia como totalidad y no solo al modelo de democracia representativa porque los derechos políticos también se han ido transformando a lo largo de la historia a través de la disputa y apropiación por las masas populares, los grupos excluidos como las mujeres. De este modo nos interroga pensar ¿Qué sucederá frente a estas nuevas juventudes? Desde el constitucionalismo argentino se reconoce que no conforman una categoría precisa de derechos sino que se proponen para el ejercicio de la libertad política que puede ser entendida como la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, tanto en la esfera pública como privada; y bajo diferentes modos de expresión como el discurso, la enseñanza, las artes, la escritura, etc., Es decir, a través de medios de manifestación pública: el derecho a la reunión pacífica y a la libre asociación, a los derechos sindicales o de otras formas de afiliación o asociación en defensa de sus intereses, el

⁴⁴ Ley N° 26.744 Artículo 4° — Modifícanse los artículos 1°, 2°, 3°, 6°, 20, 23 y 25 quáter de la ley 23.298, que quedarán redactados de la siguiente manera: Artículo 1°: Se garantiza a los electores el derecho de asociación política para agruparse en partidos políticos democráticos. Se garantiza a las agrupaciones el derecho a su constitución, organización, gobierno propio y libre funcionamiento como partido político, así como también el derecho de obtener la personalidad jurídico-política para actuar en uno, varios o todos los distritos electorales, o como confederación de partidos, de acuerdo con las disposiciones y requisitos que establece esta ley. / Artículo 2°: Los partidos son instrumentos necesarios para la formulación y realización de la política nacional. Les incumbe, en forma exclusiva, la nominación de candidatos para cargos públicos electivos. Las candidaturas de electores no afiliados podrán ser presentadas por los partidos siempre que tal posibilidad esté admitida en sus cartas orgánicas.

⁴⁵ Constitución de la Nación Argentina, artículo 37: “Esta constitución garantiza el pleno ejercicio de los derechos políticos, con arreglo al principio de la soberanía popular y de las leyes que se dicten en consecuencia. El sufragio es universal, igual, secreto y obligatorio. La igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres para el acceso a cargos electivos y partidarios se garantizará por acciones positivas en la regulación de los partidos políticos y en el régimen electoral”.

⁴⁶ Los requisitos para representantes públicos y por cargos electivos es establecido por la Constitución Nacional Argentina.

derecho de resistencia. Como marca Zarini (1998) libertades, que deben ser garantizadas y ejercidas con plenitud, es decir, reales, amplias, plurales y constantes, vinculadas a los partidos políticos y a otras formas de lo colectivo. Son derechos democráticos, constitucionales⁴⁷ y fundamentales⁴⁸.

En la escuela secundaria, emerge un nuevo “hacer solo”⁴⁹ de las juventudes con su condición de ciudadanos y ciudadanas políticos, que impulsa avanzar en el quehacer educativo y así, recuperar un proyecto de sociedad estructurado en torno a la democracia, la participación y la inclusión de las juventudes. Tal vez se trate de que la escuela acepte y de luz a la cara que permanece oculta de la política que es la producción y construcción de las identidades políticas. En este sentido, nos dice el diseño curricular para la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires que las propuestas curriculares constituyen una apuesta, que anuncian “mundos posibles”, promueven en el presente conocimientos que permitan intervenir a las nuevas generaciones en las distintas dimensiones “de la sociedad en la que vivirán” (Resolución N° 3655/07, p. 14). Por lo tanto, esta apuesta al futuro debe conjugarse con el envite del presente. Un presente del campo escolar, que se dibuja en el encuentro de los y las nuevos/as ciudadanos políticos con los viejos en una relación que es pedagógica. La pedagogía es promesa, abre oportunidades para profundizar transformaciones de la sociedad del presente y proyectar la del futuro en el intercambio y aprendizaje mutuo y activo intergeneracional sobre la ciudadanía, el poder, la democracia y la política. Como postuló Flora Hillert “Hacer la pedagogía más política y a la política más pedagógica”⁵⁰.

⁴⁷ Constitución de la Nación Argentina, Capítulo segundo, “Nuevos derechos y garantías” del Art. 36 al 43.

⁴⁸ Constitución de la Nación Argentina, artículo 75 inc. 22. Incorpora con jerarquía constitucional una serie de tratados internacionales de derechos humanos entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

⁴⁹ Hacer solo, se utiliza en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2007) en varias partes como etapa de logro del proceso pedagógico. El hacer solo tiene que ver con la autonomía entendida como característica del proceso y del horizonte emancipatorio.

⁵⁰ Esta frase fue tomada del discurso de presentación realizado por la autora sobre el informe “El presupuesto educativo entre 2016 y 2019” en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA., el pasado 7 de noviembre del 2018.

Capítulo 2

Primera parte *El Estado del Arte*

El interés sobre la escuela secundaria y las juventudes ha sido creciente en las últimas dos décadas y se ha ido diversificado en diferentes líneas de acción que han significado una respuesta sobre una ascendente preocupación en los “efectos y causas” de un nivel educativo que se vuelve obligatorio.

Los estudios sobre el Nivel Secundario adquieren mayor relevancia a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en 2006, que establece tanto su obligatoriedad como una nueva estructura académica. En ese sentido, el efectivo cumplimiento de la LEN representa un desafío para las políticas educativas. (Dirié, (coord.), Cappellacci, Bottinelli, Ginocchio y Lara, 2011. p.5)

Establece Fuentes (2014) a través de un estudio sobre el estado de las investigaciones en el campo de la escuela secundaria entre el 2003 y el 2013 en Argentina que en las últimas dos décadas ha habido un fuerte crecimiento en las investigaciones sobre el nivel secundario en el país. Como dijimos el crecimiento de líneas de indagación sobre la escuela secundaria puede atribuirse a la declaración de obligatoriedad de la totalidad del nivel que ha tenido como correlato un incremento de la matrícula estudiantil y la inclusión de una población que históricamente no estaban destinada a la escuela (Dirié, et al; Bracchi y Gabbai, 2013). Este crecimiento de investigaciones sobre la escuela secundaria ha sido acompañado por una serie de políticas educativas nacionales y de las jurisdicciones que han puesto el foco en diferentes problemáticas para la concreción del nivel. Tampoco puede perderse de vista, el incremento desde el año 2003 sobre el presupuesto en ciencia y tecnología en el país. Como punto de referencia, en los años previos a la década del noventa, el nivel medio, era el menos estudiado con excepción de la línea temática de educación y trabajo⁵¹ (Llomovate como se citó en Fuentes, 2014).

Más específicamente, esta tesis se sitúa dentro del campo de estudio de las juventudes, la política y la escuela. En la primera década del siglo XXI los estudios sobre estas líneas de investigación comenzaron a tener preponderancia en aquellos trabajos que buscaban “nuevos modos en la vida política”⁵² de los y las jóvenes, o de lo juvenil en la política (Chaves, 2012; Núñez, 2012, 2014). De igual manera, este campo ha sido abordado desde distintas dimensiones de análisis cuya producción ha generado diversas categorías de interés. Tanto Areste y Lenzi, (2005) como Núñez, (2013b) establecen que este campo de estudio puede dividirse de acuerdo con dos perspectivas de análisis. Por un lado, están las indagaciones cuya preocupación se centró en la emergencia de las prácticas juveniles como experiencias nuevas y en la exploración de los significados sobre la participación, la política, los derechos, la ciudadanía (Chaves, 2010; Núñez, 2010, 2013, 2015; Hillert, 1999, 2014 entre otros) o en la democratización escolar (Apple y Beane, 2005; Bonafe, 2003, 2008, Dussel, I. 2004; Rigal, 1996, 2004; Cantero, 2005; Fridman y Núñez, 2015, entre otros) y el estudio de espacios tradicionales como partidos políticos, sindicatos, el movimiento

⁵¹ Llomovate (1992) “...sobre el banco de investigaciones educativas a nivel país, realizado en años previos, indicaba que sobre una base de más de 600 investigaciones en casi todas las provincias, el nivel medio era uno de los menos estudiados en el país, exceptuando la línea temática de educación y trabajo, donde sí se registraba un número considerable de investigaciones” (p.11).

⁵² Categoría utilizada por Núñez (2012) que refiere a la búsqueda de emergentes en la participación política de las juventudes.

estudiantil (Larrondo, 2012, 2013; Vommaro, 2015; Vázquez y Vommaro, 2008, entre otros). Otra perspectiva, es aquella en la que se inscriben trabajos sobre la educación ciudadana o los aprendizajes políticos en espacios escolares. Los interrogantes emergen a la hora de explicitar qué se entiende por ciudadanía -una cuestión controvertida aún en las ciencias sociales-, y por lo tanto qué contenidos escolares se seleccionan para su enseñanza. Desde allí, se abren líneas que enfatizan diferentes facetas de la educación ciudadana escolar, sustentadas en distintos significados, que se concretan en la transmisión de saberes de distinta índole, especialmente desde la política y desde la ética (Cullen, 1996, 2013; Dussel, 2005, Hillert, 1999, 2011; Landau, 2003, 2006; Siede, 2010, entre otros) También son relevantes los estudios que atraviesan a las juventudes poniendo el foco en la desigualdad, los vínculos, las emociones, en la socialización política (Southwell, 2009; Núñez, 2008; Petty, 2013; Pérez Esposito, 2014).

Desde el año 2003 Vommaro (2015) va a marcar que las llamadas políticas juveniles de participación fueron el 25% del total de las políticas públicas dictadas para la juventud⁵³. Así, las juventudes aparecen en la agenda política y académica con una importante envergadura (Bracchi, 2013).

Pedro Núñez realiza un análisis sobre los estudios en juventudes en el año 2014 y dice, que en estos últimos años se puede establecer la consolidación de los estudios sobre la participación juvenil dentro del campo de las juventudes, a través del reconocimiento y la atención sobre prácticas juveniles emblemáticas como las tomas de los colegios, las marchas estudiantiles, las sentadas, las prácticas militantes, etc. El autor va a marcar que se trata de un campo de estudios con prácticas heterogéneas que requiere releer, reconfigurar, construir nuevas categorías de análisis para abordar la diversidad de prácticas de las juventudes o de lo que él llama “procesos de politización” que pueden ocurrir bajo instancias formales o emergentes (Núñez, 2013). Al respecto, Bracchi y Gabbai (2013) establecen sobre la categoría de juventud

...desde hace varios años la literatura académica argentina y latinoamericana viene insistiendo sobre la necesidad de desnaturalizar esta categoría y conceptualizarla en términos socioculturales (Gabbai, 2012). De hecho varios de los análisis desarrollados (Braslavsky, 1986; Margulis y Urresti, 1996; Reguillo, 2000; Miranda, 2007; Pérez Islas, 2000; Chávez, 2005; Kaplan, 2009; Tenti Fanfani, 2008; entre otros) interpelan a aquellos posicionamientos ideológicos que promueven una visión única y unificadora de los jóvenes – y por ende de los estudiantes – sosteniendo la necesidad de pensar a las juventudes en plural. (p. 34)

En este sentido, Vommaro (2015) va a decir que se resignificó y transformó la noción de juventud, lo que lo llevó a pluralizar el término y hablar de “juventudes”, que concede reconocer la diversidad, y otros modos de ser joven, que existen en la actualidad.

Dentro de este campo de investigación, la línea temática de estudio de esta tesis se desarrolla en la ampliación de los derechos políticos, a nuevas y nuevos jóvenes, en el país. Se trata de un fenómeno reciente que, ha comenzado a ser explorado en distintos trabajos sobre juventudes

⁵³Para ampliar ver Núñez, Vázquez y Vommaro (2014) y Núñez y Vázquez (2013).

generalmente como una variable más. Las referencias en las indagaciones comienzan en el año 2013, año en que se celebran las primeras elecciones nacionales con inclusión de las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad en el padrón electoral. También, desde la literatura se inicia y toma nota de esta política pública. De esta forma, Pablo Vommaro (2015) analiza el “voto joven” en un capítulo de su libro y plantea en cuanto las juventudes y la política, que en los últimos treinta años es posible observar entre las juventudes un doble desplazamiento. Primero, desde las formas clásicas de organización hacia otros espacios y prácticas donde no solo se rechazaba la política sino que se los politizaba impugnando los mecanismos representativos delegativos para la toma de decisiones. Segundo, se marca una nueva parábola de recomposición de la política partidaria centrada en el Estado “un reencantamiento con lo público estatal y con las formas clásicas de participación política” (p. 48). En este contexto, de desavenencia entre los alcances y significados de los vínculos entre juventudes y políticas, se sanciona lo que él llama “la ampliación del sufragio” para nuevas juventudes dentro del proceso de expansión de derechos a las juventudes abierto desde el año 2003. Sin embargo, analiza que la norma abre y deja pendientes cuestiones diversas como su elaboración con escasa participación juvenil, una mirada adulto-céntrica y hasta cierta minorización de la juventud al hacer el voto optativo para las personas de entre 16 y 18 años a diferencia del resto. Otra de sus críticas está en que el “voto joven” consagra una única forma de participación juvenil reforzada por la democracia representativa “como si solo allí se dirimieran las formas políticas juveniles más potentes e innovadoras del presente” (p. 49). Vommaro caracteriza la inauguración de este nuevo periodo como un proceso de ampliación de las fronteras de lo político que nombra como politización y llama a poner la atención en las otras y diversas formas de participación política juveniles. Al “voto joven” lo postula como solo una reforma del Código Nacional Electoral cuyo efecto consecuente es la habilitación del derecho al sufragio; cuestión con la que no coincidimos. Esto tiene que ver con que esta nueva ampliación de derechos se trata de una habilitación hacía la totalidad de los derechos políticos de nuevas juventudes.

En este sentido, el “voto joven” es una nueva variable de indagación que determina un nuevo escenario público y de la escuela obligatoria en Argentina. Así, se han encontrado trabajos de investigación recientes que desde distintas perspectivas, como la institucionalización de la política para las juventudes o estudios estructurales-técnicos, analizan el sistema electoral o el sistema político argentino, como el realizado por Abobad y Busto (2013). También el estudio realizado por Rigor y Said (2017) toma como escenario la institucionalización del vínculo entre juventud y política destacando la promulgación del “voto joven” y de la ley nacional de Centros de Estudiantes. La escuela aparece como espacio de iniciación para los y las jóvenes militantes cuando dicen que “Desde allí se proponen expandirlas, en forma de propuestas y/o reclamos al Estado y a la sociedad” (p. 1094). Este trabajo es abordado desde las juventudes militantes, es decir, desde juventudes que participan y se alinean en posiciones partidarias externas; y desde ahí pujan su acción en la escuela. En esto, es significativa la premisa de las autoras al postular que la subjetivación política es un proceso dinámico que se presenta como horizonte. “...si bien todos son sujetos sociales no todos logran constituirse en sujetos políticos activos” (p. 1094). Y en este punto coinciden en establecer que hay posibilidades, o no, de construcción de un sujeto político activo. Por lo cual, la militancia, la participación activa, no son ni una cuestión dada ni impuesta por un marco legal. En cuanto el “voto joven” sus hallazgos arrancan desde una valoración positiva de los y las jóvenes militantes. Sin embargo, estos remarcan que la reactivación política de

las juventudes y su particular preferencia por la vida política del país, es previa a la sanción de la ley y destacan la necesidad de reformas en lo escolar, como el ingreso de los partidos políticos. Dicen las autoras: “buscando capitalizar la nueva medida a favor del compromiso político de su generación” (p. 1094).

En el mismo sentido, podemos rescatar las relatorías preparadas en base a ponencias, artículos de revista presentados bajo ejes de juventud y política, en las que se comienzan a visibilizar y desplegar diversos escenarios y situaciones vinculadas al voto joven. Por un lado, la publicación en la *Revista de estudios multidisciplinarios sobre la cuestión social* del año 2016 que corresponde a un análisis contextual. En ella, Estefanía Otero (2016) construye una vertiente de época en Argentina sobre políticas promotoras de la juventud en la participación de lo público. Para esto, trabaja desde tres políticas nacionales, que entre los años 2012 – 2013 fueron convertidas en leyes nacionales. Ellas son: los acuerdos de convivencia en la escuela secundaria, la promoción y reconocimiento de los centros de estudiantes y el derecho de las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad a votar. Es decir, se recupera el rol del Estado como actor relevante en la toma de una posición favorable para la participación política de la juventud. La autora, se pregunta si estas políticas tuvieron como eje consolidar, a las y los jóvenes como sujetos de derechos o fueron una demanda de un sector particular; poniendo en cuestión si se trató de una maniobra del oficialismo para captar electorado. Su hipótesis parte de un escenario configurado entre los años 2010 y 2015 en que se reconoce en la Ciudad de Buenos Aires y Córdoba cincuenta tomas de colegios secundarios, movilizaciones estudiantiles, sentadas en defensa de la escuela pública que marcan una presencia, una participación de las y los jóvenes en la esfera pública. Esta investigadora reflexiona

...diremos entonces que las políticas destinadas a la juventud de los años 2012 y 2013 fueron el producto de un gobierno nacional que promovió la participación política de la juventud, que pudo llevar adelante con facilidad la aprobación de los proyectos y que además contó con el respaldo de un sector importante de la militancia estudiantil. Esto coincidió con la situación particular de la Ciudad de Buenos Aires en un momento de enfrentamiento entre el movimiento estudiantil y docentes de las escuelas secundarias y el gobierno del partido político que aún hoy cumple su tercer mandato consecutivo. (Otero, 2016, p. 172)

Otro estudio encontrado, fue publicado en las *Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo* del año 2015 donde la Lic. Leticia Camueso analiza la categoría de proceso de ciudadanización como una nueva forma de concebir y experimentar la participación ciudadana de los y las jóvenes desde un rol protagónico y como consecuencia posible del fortalecimiento de políticas del Estado. Es decir, aparece el Estado como promotor del proceso de ciudadanización y “politización juvenil”⁵⁴ y se menciona al voto joven como parte de este proceso. Por último se ha hallado una investigación de la Universidad Nacional de Catamarca en el marco del proyecto de investigación “*Juventud: eje transversal de políticas sociales del último decenio en Argentina*” llevada a cabo por Adriana Argerich, Liza Maldonado y Nelson Mansilla, publicada en la *IV Reunión Nacional de investigadores/as en Juventudes Argentina* del año 2014 sobre los y las jóvenes votantes de 16 años de edad en la provincia de Catamarca que se propuso indagar sobre el goce efectivo de los nuevos derechos –

⁵⁴ La autora utiliza una categoría de Vommaro, P. “Politización juvenil”.

voto joven – en el proceso de inclusión; y las nuevas demandas emergentes, a partir de los mismos, en la juventud. En el marco de las políticas públicas sobre la juventud se reconoce al voto joven como ampliación de derechos pero los autores se preguntan sobre las condiciones sociales que pueden permitir o no el ejercicio pleno de estos derechos, en los y las jóvenes catamarqueños. Es decir, estos/as investigadores/as proponen que el ejercicio de los derechos políticos exige la satisfacción de necesidades humanas básicas y no solo el simple reconocimiento por parte del Estado. A lo que dicen

El reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho, como ciudadanos, no se agota con la ampliación de sus derechos políticos. Teniendo en cuenta que el goce de los derechos políticos está indivisiblemente relacionado con el goce de los derechos sociales, resulta necesario trabajar con una conciencia plena de inclusión social para otorgarle sentido y realismo al ejercicio de la ciudadanía política de los jóvenes. (p. 32)

Estos trabajos acuerdan en compeler al Estado un papel significativo pero no excluyente para la disposición y promoción de la participación política de las juventudes y anclan al voto joven como una ampliación y extensión de derechos. De esta manera, comienza a tomar volumen el análisis sobre los derechos políticos de las juventudes en el campo de las ciencias sociales. El primer paso toma cuerpo en el reflejo legislativo porque se lo recupera como una ampliación producida por el rol favorable del Estado y entonces la preocupación aparece en el ¿Qué sucede con esto? Como establece Brener (2013) “Incluir al ejercicio del voto a los jóvenes de 16 y 17 años es viento a favor para el estado de derecho, es una condición necesaria pero no suficiente para ampliar ciudadanía y participación” (p. 337).

Se ha relevado, también, la tesis de maestría, de Linda Khodr (2013) de la Universidad Nacional de Quilmes que aborda el ingreso de la política partidaria dentro de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires a través del acto de inauguración del edificio escolar. Es un estudio que recupera una experiencia producida a mediados de la década de los noventa, donde se disputa el hacer de la comunidad educativa con juventudes participativas y el proselitismo de funcionarios provinciales y del municipio durante la campaña electoral, en un acto por el aniversario de la escuela. En este caso, la autora realiza una crítica a la inserción de la política partidaria en la escuela y el rol que juega mediante la manipulación por parte de la política profesionalizada. Otros estudios, en este sentido pero centrados desde los espacios formales de participación estudiantil escolar y la regulación de la política partidaria en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires son los llevados a cabo por Marina Larrondo (2013, 2015) en sus tesis de Maestría y Doctorado; y por Denise Fridman y Pedro Núñez (2015). Larrondo (2013) va a trabajar la participación política y el movimiento estudiantil en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Aquí la autora reconoce un emergente de importancia para este trabajo que es la prohibición de los partidos políticos en las escuelas secundarias de la provincia a través del reglamento general que regula las instituciones educativas. En tanto Larrondo (2015) va a indagar sobre el movimiento estudiantil secundario en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires entre los años 1983 al 2003 haciendo aportes sobre las diversas regulaciones y configuraciones de los movimientos estudiantiles en nuestro país, a través de distintos procesos políticos y económicos. Fridman y Núñez (2015) por su parte, realizan una lectura contradictoria a la de Larrondo (2013) en cuanto la prohibición de la política partidaria dentro del espacio escolar, diciendo que no están

prohibidos. Sin embargo, van a hablar de una diferencia tácita entre la política estudiantil y la política partidaria cuya diferenciación, parece situar a la política partidaria como propia del mundo adulto.

De lo expuesto, podemos concluir que en el campo de las juventudes y la política no se han registrado estudios específicos que indaguen sobre los sentidos, significaciones y relaciones del voto joven y la tarea del campo escolar como fenómeno central, lo que es el foco de análisis de esta tesis. Si bien el estudio presentado por Miriam Kringer y Shirly Said recupera y analiza significados sobre el voto desde juventudes militantes de la escuela secundaria como nuevo derecho estructural reconocido por parte del Estado, se distancia de la presente investigación por la configuración del análisis que explora sobre la experiencia de “juventudes militantes”.

Asimismo, se han relevado estudios sobre el sufragio de corte histórico crítico, cuestionador de la historia política clásica argentina. Historiografía que visualizaba una serie de presupuestos y acontecimientos de la primera mitad del siglo, como trabas u obstáculos “al verdadero camino civilizatorio” (Ternavasio, 2002, p. 16) imponiendo límites al avance de la historia política. Estos trabajos desde la reconstrucción histórica, han reconsiderado los procesos electorarios, las leyes y el abordaje de las prácticas informales asociadas al voto en la Argentina como un valioso campo de estudio para extraer nuevos datos e interpretaciones (Chiaramonte, 1986, 1989; Ortega, 1963, Halperin Donhghi, 1972, 1980, 1985, Sábato 1990, 1994, 1998, Dos Santos, 1992, Goldman, 1993, Botana, 1994, Ternavasio, 2002). En esta línea de trabajos que se ubican en el llamado “renacimiento” de la historia política argentina se postula el reconocimiento de los derechos políticos como un proceso de lucha pero también de concesiones que permitieron sostener la hegemonía de las elites dirigentes y promover la construcción y afianzar la democracia representativa liberal asegurando el derrocamiento de mecanismos asamblearios. Otra línea de estudios sobre el sufragio, que hacen al interés de esta investigación y que ha tenido un nuevo impulso de la mano de la literatura sobre los estudios de género, es el reconocimiento del voto femenino (Barrancos, 2007, 2008; Barry, 2011; Giordano, 2012; Lobato, 2008; Valobra, 2008).

En este orden de las cosas podemos establecer que las investigaciones que parten del fenómeno social sobre la ampliación de los derechos políticos, de las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad, comienza a configurar una categoría de interés en las investigaciones sobre las juventudes. También se observa, que comienzan a producirse nuevas lecturas como relecturas sobre las juventudes y su relación, con la política y la escuela; y a visibilizarse nuevas cuestiones como la política partidaria.

Como resultado, se puede establecer que el desarrollo de esta línea de investigación inicia en los últimos veinte años, donde las y los jóvenes se han puesto en la escena de lo público como agentes y protagonistas. Por un lado, las juventudes se han visibilizado en el espacio público a través de diversas prácticas de participación orgánicas, no formales y colectivas como la toma de colegios, sentadas, protestas públicas que han tenido relevancia social, tratamiento en los medios de masivos insertándose en la agenda pública. Así, también como ha planteado Vommaro (2015), hubo un redescubrimiento de la política partidaria y un diálogo fluido con el Estado. Por el otro, el Estado ha materializado e impulsado en leyes nacionales una serie de políticas públicas que han propuesto la acción juvenil, el reconocimiento de sus prácticas y formas de asociación en el

espacio escolar y en lo público. Por lo tanto, se han institucionalizado formatos clásicos de organización y participación estudiantiles; y su relación con la política partidaria. Esto presenta nuevos interrogantes al campo porque la ampliación de derechos como lo es, el llamado “voto joven”, cuya expresión encubre pero alberga a los derechos políticos en general, expone la necesidad de abrir nuevas líneas de indagación.

En consecuencia, esta tesis es un nuevo aporte al campo de estudio sobre las juventudes, la política y la escuela pero también, lo es a un campo que consideramos incipiente y aún con baja exploración que se proyecta desde diversas líneas de análisis.

Segunda parte

Metodología

Esto tiene que ver con el paso de certezas dominadoras a incertidumbres escépticas. Como si entre el fundamentalismo del pensamiento único y el escepticismo del todo vale, no hubiera otra alternativa. La hay, y es el pensamiento crítico, que justamente nos permite entender lo que pasa, abiertos a lo posible de lo que puede pasar si somos capaces de desmentir la resignificación y transformar lo real. (Cullen, 2009, p. 31)

2.2.1. Las aproximaciones metodológicas de trabajo y el sentido.

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo y comprende un diseño flexible, en una propuesta metodológica combinada. Como refieren Sautu (2010) y Sampieri (2010) la investigación cualitativa se enfoca en comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, opiniones y significados, es decir la forma en que perciben su realidad. El proceso es inductivo porque se trata de explorar y describir para luego generar perspectivas teóricas. Así, el diseño de trabajo se formula en un abordaje analítico-descriptivo en el campo escolar que pretende interpretar, desde el fenómeno de la sanción del llamado “voto joven” en la Argentina, el sentido que le otorgan los sujetos, de y en la escuela secundaria, más específicamente docentes y estudiantes en edad de votar, al voto, al voto joven y al rol de la institución escolar partiendo del supuesto que la escuela es una de las prácticas sociales donde los sujetos construyen, producen, reproducen y hasta desechan sentidos y significaciones.

El análisis se desarrolla desde planos que van anidándose. Primero, para contextualizar y tensionar distintas dimensiones que se presentan en la estructura objetiva configurada por las políticas públicas desde el Estado nacional y el ámbito jurisdiccional – específicamente el de la provincia de Buenos Aires - y su explicitación normativa. Segundo, recreando la “Forma Histórica de Sentido matriz” en términos de Díaz y Guber (1986) desde una perspectiva histórica sobre el sufragio, principalmente en Argentina. Y entre ambas, se configura el plano macrosocial de esta investigación. Luego se recrea el contexto microsociales, desde los discursos de sus actores y las observaciones realizadas por la investigadora de la institución escolar, donde se ha llevado a cabo esta investigación. La propuesta de indagación pretende acercarse al problema de estudio desde la complejidad que constituyen las prácticas sociales. Lo que va a llamar Achilli (como se citó en Achilli, 2006) como una “lógica compleja/dialéctica”, que concibe al mundo de lo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento. “Reconocer tal complejidad supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales. Niveles socio estructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una dialéctica relacional con las experiencias y significaciones que construyen los sujetos” (p.48). De este modo, la perspectiva de análisis es ardua y comienza por trazar la dimensión contextual de nuestra investigación que se construye desde lo macrosocial centrado en las políticas públicas para la escuela secundaria y el reconocimiento de espacios, roles y derechos a las juventudes, hacia una descripción del ambiente escolar que pretende presentar una fotografía del contexto micro que ha delimitado el terreno al momento de la indagación. Establecer y describir lo macro y micro del campo escolar nos permite reconocer el tiempo y el espacio, situando nuestra exploración. Nos dicen Díaz y Guber (1986) que el contexto de producción de sentido se da entre la articulación de la posición

estructural determinada por el conjunto de las relaciones sociales; y la “relación social ideológica”⁵⁵ entre los sujetos, en este caso docentes y estudiantes. La Forma Histórica de Sentido matriz será un punto de referencia en este estudio como tipificación⁵⁶ del reservorio social, la producción emergente y el modelo disponible sobre el “voto” en un recorte del proceso histórico global.

La escuela secundaria es una práctica social donde, las y los jóvenes asisten, se encuentran, conviven diariamente en un tiempo preestablecido y durante varios años de su vida con otros jóvenes; y con las generaciones adultas responsables de los procesos formativos, la transmisión de la cultura, la resignificación de la realidad. Es la práctica social establecida y dirigida por el Estado con la que las juventudes desarrollan sentidos y valores sobre el mundo que los rodea. Por su parte, los y las docentes extienden su rol siendo adultos responsables, trabajadores intelectuales y de la cultura. Y ambos, estudiantes y docentes, son los sujetos protagonistas del campo de lo escolar. Como dicen Díaz y Guber (1986) “No es el caso de si los sujetos sociales tiene o no conciencia de lo que hacen o si se representan equivocadamente sus movimientos. La cuestión es que las relaciones intersubjetivas o entre grupos o clases o sujetos sociales son, también, relaciones entre sus significados” (p. 124).

Este trabajo va a recuperar el sentido que construyen los sujetos. Para Díaz y Guber (1986) las formas de sentido, en tanto estructuran y organizan el proceso social y sus condiciones de producción, poseen carácter histórico. Tanto la mediación como la totalidad del proceso social son consecuentes producciones de sentido al mismo tiempo que se producen a sí mismas. Es decir, es una relación dialéctica y de fuerza. Los sentidos como reservorio social, se edifican a través de estas mediaciones que son las relaciones de fuerza existentes en cada campo. Tienen formas específicas de desarrollo, son formas ideales, son tipificaciones sociales.

Albizu (2005), desde la filosofía y la lingüística, define al sentido como aquello por lo cual se sostiene la comprensión de algo. Así, dice que abarca la estructura y entramado de un interpretar comprensivo.

...es aquello en lo cual se sostiene la comprensibilidad de algo. Llamamos sentido a lo articulable en el abrirse que comprende. El concepto de sentido abarca el armazón formal de aquello que necesariamente pertenece a lo que articula un interpretar comprensivo (...) “Sentido” es, por ende, el significante de la pura remisionalidad funcional que el análisis encuentra detrás de todo signo como insuperable trasfondo de los significados, de lo que co-responde a la significancia (...) El sentido es, por ende, lo operativo-imaginante de la percepción: un captar vicario, propio de la inteligencia, merced a sus redes objetivantes (...) En consecuencia, “sentido” no se identifica con “significado”. Es su presentimiento o su huella. (pp. 8-12)

⁵⁵ Díaz y Guber (1986) La Relación Social Ideológica, es una relación social de fuerza, dinámica promovida por la disputa social que da lugar a un proceso de diferenciación de significados, por la selección activa de los sujetos que se va plasmando como un proceso de identificación social. Esto niega la concepción de los sujetos como cajas vacías y establece, que en un momento del proceso de reproducción las relaciones sociales quiebran las Formas Históricas de Sentido matriz y se producen nuevos sentidos. / García Barceló (1979) como proceso generador o autodinámica constructiva, es decir constituidas y constituyentes.

⁵⁶ Díaz y Guber (1986) Tipificación como la globalización o ultrageneralización de distintos significados. Se cohesionan uniendo la diversidad de interpretaciones produciendo significados medios y generales.

En este análisis, Albizu hace un esfuerzo por deslindar al sentido del significado como etapas diferentes en la construcción subjetiva y donde lo subjetivo, está en el sentido como significante y el significado es ese momento objetivo, su materia (stoff).

Dicho de otro modo: el corte superador, generador, se cumple en y como significante. Si el significado es la planta, el significante es la podadera. A su vez, cada uno de ellos consta de redes de otros órdenes de significados y sentidos. El sentido lo da el significante, pero lo supera. Sin podadera no se poda la planta; aquélla permite actuar a la forma superadora, mas desde luego no se identifica con ésta. (Albizu, 2005, p. 9)

Este análisis es relevante para este trabajo, ya que el autor muestra que el sentido es la “etapa sensorial” donde aparece la parte activa del sujeto sobre el significado que es la materia y como momento completo es “la planta que se poda”. Y es en esta relación que se da el proceso de comprensión. Que es el pasaje de lo interpretativo (significado) a lo expresivo (acción), dicen Díaz y Guber (1986) “puede ser concebido como el momento de producción de sentido. Momento activo” (pp.143-144).

Desde la Sociología, Berger y Luckman (1997) formulan que el sentido no es más que una forma algo más compleja de conciencia. Es conciencia del hecho de que existe una relación entre varias experiencias, es decir, un esquema de experiencia obtenido de muchas experiencias y almacenadas en el conocimiento subjetivo o tomadas del acervo social del conocimiento. Entonces, es la comprensión del sujeto, coincidiendo con Albizu pero desde el espacio cultural.

Es importante, plantear el análisis que realizan Díaz y Guber (1986) sobre este proceso, en cuanto nos dice que se trata de un proceso dinámico impulsado por las relaciones sociales. Y es en estas, en donde se disputan los sentidos. En esto, los sujetos no son pasivos sino sujetos activos en su significación porque hay “un momento del proceso de reproducción de las relaciones sociales que consiste en el quiebre de las formas ideales y donde se producen nuevos sentidos” (p. 131). Lo que hacen Rosana Guber y Raúl Díaz desde la antropología, es recuperar el hecho de un momento de ruptura, que abre y ocasiona la producción de nuevos sentidos. García Barceló (1979) va a hablar de proceso generador o autodinámica constructiva. Esto es “la reorganización de sentido” de Díaz y Guber (1986. p. 131).

Esta tesis recupera y describe el sentido que construyen docentes y estudiantes en edad de votar, en y de la escuela secundaria, sobre el voto y el voto joven. Se pone en análisis un esquema de experiencias relatadas por estos sujetos mediadas en una relación de fuerza específica, es decir, materializadas en la institución escolar⁵⁷. Que es una práctica social articulada entre la persistencia de patrones culturales y un discurso político-jurídico. Esta posición estructural es determinada y recreada por el conjunto de las relaciones sociales y la relación social ideológica, que se elige poner en análisis en este trabajo, que es entre los sujetos sociales - docentes y estudiantes -.

En línea con lo planteado por Sampieri (2010) esta investigación se encuadra dentro de los diseños de investigación fenomenológica que se enfocan desde las experiencias individuales subjetivas.

⁵⁷ García Barceló (1979) Relaciones sociales específicas, realizadas, materializadas en prácticas específicas.

vas de los participantes recuperando sus puntos de vista, y desde la perspectiva construida colectivamente.

En términos de Bogden y Biklen (2003), se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia (...) Estos diseños son similares al resto de los que conforman el núcleo de la investigación cualitativa y, tal vez, aquello que los distingue reside en que la o las experiencias del participante o participantes son el centro de la indagación. (como se citó en Sampieri, 2010, p. 515)

Esta investigación se corresponde con los estudios sobre la dimensión ideológica de la producción social. Como vimos son múltiples las disciplinas que se aproximan al estudio de los sentidos culturales como dimensión del campo social. Los relevamientos comprueban que estos son estudiados, entre otros, desde la Antropología (Arfuch, 2008; Díaz y Guber 1986, Guber, 2001 y 2004), desde los llamados Estudios Culturales (García Canclini, 2006; Hall y Du Gay, 2003; Richard, 2005; Williams, 1980; Willis, 1988); en el campo específico de la Educación (Willis, 1988; Giroux, 1996; Apple, 1997, Díaz, 2001; Diker, 2004; Duschatsky, 2006; Rigal, 2004; Dussel, 2010, Brito y Núñez, 2007; Kaplan, Krotsch y Orce, 2012; Vázquez, 2013, Hillert, 2011, 2015). Y como ya presenté, trabajos de interés desde la Filosofía y Lingüística (García Barceló, 1979; Albizu, 2005); la Sociología (Bourdieu, 2002, 2008, 2010, 2013; Berger y Luckmann, 1997) y la Ciencia Política (Nun, 2015) todos trabajos que se preocupan por el sentido como construcción subjetiva.

Estas lecturas han sido una contribución interdisciplinaria significativa pero la propuesta de esta indagación no se trata de replicar o llevar a cabo en forma exhaustiva una metodología de análisis específica sino abrir el campo de comprensión sobre la categoría sentido. Sin embargo, se recuperan desde el trabajo de Rosana Guber y Díaz Raúl (1986) la escala teórica que ellos utilizan para trabajar el sentido de lo “rural” que ha permitido bosquejar y diagramar este estudio interpretativo. Los autores realizan un enlace conceptual para abordar el análisis. De este modo, edifican el estudio desde tres categorías que son: la Relación Social Ideológica (RSI), las Formas Históricas de la Individualidad (FHI) y las Formas Históricas de Sentido (FHS). Para esta investigación se recuperan dos de las tres categorías que constituyen el proceso, que son la Relación Social Ideológica como relaciones de fuerza y la Forma Histórica de Sentido. Luego de construir la Forma Histórica de Sentido matriz como reservorio social de las significaciones sobre el voto se pasa al nivel interpretativo-expresivo recuperando los discursos de los sujetos escolares que estos autores van a marcar como el momento de producción de sentido Y así pensar las continuidades, resistencias y transformaciones de la dimensión significativa del voto en la escuela secundaria y las posiciones de los sujetos frente a esta práctica social.

Respecto a las Formas Históricas de la Individualidad, desde la investigación abordada por Hillert et. al. (2013) se sostiene que estas se refieren a tipos históricos colectivos individuales como por ejemplo sería abordar el burgués, el proletario, el protestante. Es decir, son formas que están impregnadas de representaciones y prácticas, cargadas de sentidos universales y naturalizados.

En nuestro caso, creemos que podemos entender como Formas Históricas de Individualidad al “docente” (Tenti Fanfani, 1992; Birgin, 1999; Birgin y Dussel, 2000; Alliaud y Davini, 2002; Feldfeber, y Oliveira (Comps.) 2006) y al “alumno” (Gimeno Sacristán, 2003; Perrenoud, 1990; Linares, Storino, y Southwell, 2007). (Hillert et. al., 2013, p. 5)

El rol protagónico en el campo escolar, de docentes y estudiantes, como el subyacente tipo histórico colectivo que los representa fue motivo para seleccionar a estas dos poblaciones entre los distintos sujetos y actores de la comunidad educativa. Se reconoce, de igual manera, que son grupos diversos y heterogéneos, en sí mismos. Sin embargo, para este trabajo no abordaremos una descripción sobre el ser docente y ser estudiante porque este estudio tiene su anclaje en la condición de la ciudadanía política de estos habitantes del ámbito escolar y en la producción de sentidos entre e intra grupo como representantes significativos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para este trabajo fue relevante analizar la Forma Histórica de Sentido matriz sobre “el voto” en la Argentina y su especificación a través de la Relación Social Ideológica expresada en el análisis de los discursos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria, que emergen como significaciones que pueden expresarse en contraposición, yuxtapuestas, coincidentes, en tensión o como ruptura. Nos dicen Díaz y Guber (1986) que las Formas Históricas de Sentido (F.H.S.) se encuentran en una reserva de significaciones en contextos determinados y son previas al individuo. Son matrices de sentido por la dominancia o la hegemonía de algunos modelos abstractos y generales de sentidos sobre otros y que reciben las particularidades de cada contextualización. Los autores trabajan la forma ideal de “lo rural” en este caso, se aborda la forma ideal del “voto”. Es válido aclarar que la F.H.S. se trata de una categoría construida por ellos sobre las Formas Históricas de la Individualidad acuñada por Marx, para usar dentro de los procesos ideológicos⁵⁸. En este trabajo se recupera como categoría de análisis que permitirá establecer un punto de referencia estructural. Que no podemos realizar de otra forma por la ausencia de trabajos específicos en el tema que nos permitan recuperar puntos de partida. Sin embargo, como plantean los autores “estas matrices de sentido se invisten en contextos concretos de las prácticas sociales, reorganizando sus significados y determinando formas de relaciones sociales que difieren o desarrollan este universal” (p. 129). En consecuencia, debemos tener presente las posibles reconfiguraciones y rupturas que pueden operar sobre la F.H.S. matriz del voto dentro del campo escolar.

En cuanto, la Relación Social Ideológica (R.S.I.) es donde estos sentidos matrices se especifican. Se trata de “la relación entre los sujetos desde sus respectivos significados” (Díaz y Guber, 1986, p. 130) constituyendo relaciones de fuerza que producen rupturas y nuevos sentidos; o donde las formas históricas de sentido matrices se van invistiendo y edificando, es decir, se refuerzan.

La mirada sobre el voto y el voto joven será el seno del análisis de esta tesis. Más específicamente desde el sentido matriz histórico y el que construyen docentes y estudiantes en edad de votar

⁵⁸ Díaz y Guber (1986) “(4) El concepto de formas históricas de sentido, que se refiere operativamente p.e. a un modelo hegemónico de “lo rural” es una reelaboración del de Formas Históricas de la Individualidad, acuñando por Marx para referirse a las formas ideológicas necesarias para el desenvolvimiento de las relaciones económicas de producción. El concepto fue rescatado por Althusser y trabajado por L. Séve. En nuestro medio el filósofo A. G. Barceló lo ubica como una forma ideológica en el nivel de lo económico que es matriz de relaciones sociales jurídicas como por ejemplo el contrato. El uso que hacemos nosotros se diferencia en que deja de conceptualizar formas mentales de los procesos económicos para referirse específicamente a los procesos ideológicos” (p.147).

en el campo de lo escolar, no desde un espacio o situación determinada como podría ser el aula, el patio, las dinámicas áulicas, etc. sino dentro de la escuela como espacio específico y posible de determinar y como práctica del todo social donde se dirimen los otros sentidos sobre las otras prácticas sociales. Se postulan al voto y al voto joven como categorías en interrelación y constitutivas de un esquema de sentido sobre los derechos políticos, la democracia, la ciudadanía, la participación y la política.

Este trabajo se lleva a cabo en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires que está en proceso de conformación de acuerdo a la necesidad de adecuarse a las leyes de educación vigentes. Esta escuela es el resultado de la unión de tres unidades pedagógicas - dos escuelas secundaria básicas y una escuela media - que compartían el edificio. En consecuencia, esta tesis se desarrolla en una escuela secundaria con una matrícula de 2479 estudiantes y 900 docentes bajo la dirección de un solo equipo directivo, en proceso de adaptación de tres organizaciones y culturas institucionales distintas que deben converger en una sola. En esto, vale aclarar que no se ha planteado un estudio de caso que proponga el análisis en profundidad de este desarrollo y transformación sino que se decidió circunscribir el trabajo solo a esta escuela porque ofrece una alta población estudiantil y docente, en la que aún permanecen rasgos propios de las tres unidades pedagógicas previas. Elementos, que son de interés para obtener una muestra no representativa pero que diagrame un universo amplio y diverso.

En este sentido, reconocer a partir de las entrevistas iniciales, la permanencia de tensiones y las características de la institución, posibilitó ampliar la muestra inicial que se procuró sea variada, sin perder la complejidad que se obtendría abordando dos o más escenarios educativos. Mertens (como se citó en Sampieri, 2010) señala que en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y finalmente, de individuos.

Se puede observar que diversos estudios sobre juventud, política y escuela se desarrollan en alguna institución escolar seleccionada, a partir del interés sobre un hecho que se ha exteriorizado previamente desde esa institución, por ejemplo los estudios que se realizan en instituciones escolares con tradición en el Centro de Estudiantes o bien, son emblemáticas por su historia o su movilización y participación estudiantil, etc. Esto es, conteniendo algún indicio inicial que llama la atención del investigador.

Esta escuela, se trata de una escuela secundaria céntrica y urbana de la provincia de Buenos Aires, de grandes dimensiones en la población estudiantil y docente como se ha señalado pero no se había develado algún elemento o indicio que haga postular una idea previa o interés de la investigadora por el tema en estudio.

En cuanto la muestra, luego del reconocimiento inicial del ambiente y las primeras entrevistas se procura ampliarla hacía estudiantes de las secciones de cuarto, quinto y sexto año de estudio, de la mañana y la tarde, ya que la escuela tiene la mayor cantidad de secciones y matrícula en estos turnos; y en las tres orientaciones del ciclo superior del nivel secundario que son: Gestión Económica, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para obtener una muestra más variada. En este sentido, fue intencional respecto a que albergará a jóvenes dentro de las franjas etarias habilitadas a sufragar y a sus docentes, pertenecientes a un abanico de distintas áreas curriculares.

Así, se ha trabajado con grupos de estudiantes del ciclo superior de la escuela secundaria, mayormente en condición de ejercer su ciudadanía política y con los miembros del Centro de Estudiantes conjuntamente a la lista que resultó vencida en las últimas elecciones, que tuvieron a su cargo la gestión en el año anterior. La lista mayoritaria es la llamada “C.E.C.U.” que es la sigla respectiva a “Centro de Estudiantes Creando Unión”; y la lista que quedó en representación de la minoría – la gestión año 2015- es la llamada “Claudia Falcone” (Ver Anexo VI). En este sentido, los años del curso escolar fue la variable utilizada para la selección de estudiantes y docentes previendo la condición de la ciudadanía política de las y los estudiantes o la proximidad a obtenerla. Con esto quiero exponer que salvo en el caso de los miembros de las dos listas competidoras por la representación del Centro de Estudiantes no se tiene en cuenta la participación política, posible militancia, gusto, interés sobre la política por parte de estas juventudes o las y los docentes dentro o fuera del espacio escolar. En virtud de esto, la muestra de estudiantes quedó constituida por estudiantes en edad de votar o próximos, que van desde los 15 años de edad hasta la finalización de la escuela secundaria. Se ha relevado la presencia de algunos jóvenes mayores de edad, es decir de 18 o más años pero en forma reducida. Llevándose a cabo un total 11 entrevistas grupales con un promedio de, entre 17 a 20 participantes, por grupo focal resultando la muestra final de un promedio total de 200 estudiantes secundarios. Donde se han abordado distintas categorías de análisis como la democracia, la participación, la política, la ciudadanía, el voto, el voto joven y el rol y tarea en esto, de la institución escolar (Ver Anexo II).

El trabajo de relevo de datos, con las y los estudiantes, se desarrolló en las aulas mediante entrevistas grupales que se registraron con la grabación en formato audio. También se realizaron algunos relevamientos en forma de preguntas y respuestas por escrito que se presentó como opción, habiendo considerado que podría ser una alternativa de preferencia de algunos participantes así posibilitar, la mayor participación como no perder posibles voces. Los encuentros fueron previstos para desarrollar opiniones, acuerdos y desacuerdos entre los participantes que pongan en tensión las categorías propuestas, introduciendo así interrogantes sobre la democracia, la política, la participación, el voto y la ciudadanía desde dos planos de referencia. Por un lado, se plantearon las distintas categorías como construcciones generales y abstractas; y por el otro, se previó el anclaje del rol y la conjugación de la escuela, la educación y el espacio escolar frente a estas. De este modo, se llevaron a cabo dinámicas grupales con un cuerpo de preguntas semi-estructurado permitiendo a la entrevistadora realizar repreguntas o introducir preguntas paralelas con el fin de generar aclaraciones o bien poner en tensión cuestiones que profundicen y propulsen el debate. El esquema de análisis sobre los discursos, de los y las estudiantes, se ha estructurado en una matriz que reagrupa los grupos de discusión de acuerdo al año del curso, la orientación y segmenta un sistema de matrices y categorías que ha posibilitado distintas triangulaciones. Las sesiones de trabajo variaron desde treinta a cincuenta minutos de duración y en algunas ocasiones, se desarrollaron con la presencia de un docente o un preceptor. Por lo que se puede considerar que las intervenciones, de los y las estudiantes pudieron estar condicionadas. Esto fue producto de las propias restricciones que surgieron para trabajar con estudiantes menores de edad y los tiempos escolares. La elección de abordar sesiones de discusión grupal permitió tomar una muestra mayor dentro de la dinámica escolar y que, a su vez ponga en análisis la interacción entre los participantes como el respeto a la palabra del otro, la escucha, la solidaridad, el desacuerdo, las emociones entre los participantes, etc. Además no resultó algo ajeno, para los y las estudiantes, ya que la técnica empleada reproduce la dinámica de una clase dialógica. De acuerdo a la litera-

tura, los grupos focales tienen como objetivo poner en análisis la interacción entre los participantes. A este respecto Reguillo (2012) menciona que estos dispositivos metodológicos le han permitido simultáneamente situar al actor y penetrar en el universo de sus representaciones. En esta línea Barbour (como se citó en Sampieri, 2010) dice:

Lo que se busca es analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente, a diferencia de las entrevistas cualitativas, donde se busca explorar a detalle las narrativas individuales. Los grupos de enfoque no solo tienen potencial descriptivo, sino sobre todo tienen un gran potencial comparativo que es necesario aprovechar. (p. 426)

En cuanto, las y los docentes, la muestra tuvo intención de aproximarme a un abanico variado respecto a las distintas áreas curriculares de la escuela secundaria insistiendo que no queden por fuera las áreas planteadas como específicas de la formación ciudadana en el ciclo superior para las cuales, las y los docentes tienen formación dentro de las ciencias sociales. Las entrevistas se llevaron a cabo en forma individual, realizándose un total de 18 entrevistas individuales, al cuerpo docente de aula y equipo directivo. La muestra resultó amplia, en principio no direccionada y obedeció a un ciclo de entrevistas que se llevó a cabo por oportunidad. Es decir, se fue abriendo una cadena de recomendaciones desde los propios entrevistados que sugerían, a la investigadora, otros docentes que pudieran estar interesados en participar. La dirección de la escuela brindó un espacio para poder realizar los encuentros y en líneas generales, hubo aceptación, predisposición y hasta entusiasmo de las y los docentes. En un segundo momento, se re-direcciona la muestra privilegiando la relación del docente entrevistado con los grupos de estudiantes trabajados. O sea, el entrevistado/a se seleccionó por ser docente de aula de los grupos de estudiantes entrevistados o bien, se solicitó al docente entrevistado/a permiso para trabajar con alguno de los grupos a su cargo. Esto tuvo como finalidad, facilitar la correspondencia en los datos. Como menciona Creswell (2009) el muestreo cualitativo es propositivo. En ambos casos, es decir, tanto de las entrevistas a las y los estudiantes como a las y los docentes, se han podido realizar los tópicos propuestos en los instrumentos.

También fueron importantes complementos para el análisis, las notas de la investigadora sobre las impresiones de los encuentros y las observaciones del ambiente luego de cada una de las entrevistas individuales y las sesiones de los grupos de enfoque. Igualmente, lo fueron las entrevistas a informantes claves para la orientación y estructura del marco teórico y del trabajo de campo. Se registraron conversaciones informales con distintos actores, observaciones del ambiente, toma de notas en visitas pautadas y ocasionales y documentos brindados por los entrevistados que buscaron favorecer el momento del análisis.

Las entrevistas con el equipo directivo fueron de utilidad en un primer momento para diagramar la muestra inicial a partir de conocer la estructura administrativa y de funcionamiento de la escuela. Otorgando una mirada centralizada sobre los distintos actores de la comunidad escolar que permitió realizar las primeras aproximaciones, ya que no se conocía la escuela previamente. También significó recolectar datos valiosos para describir el ambiente donde se desarrolló la investigación en un momento posterior. La primera entrevista fue llevada a cabo en el mes de octubre del año 2015, ante la necesidad de solicitar las autorizaciones formales para el ingreso a la

institución. El proceso de inmersión total se realiza al año siguiente durante los meses de mayo, junio y julio del 2016. Como resultado, se llegan a documentar dos perspectivas del equipo directivo en procesos macro y micro sociales diferentes. En la primera visita el equipo directivo estaba al inicio de su gestión junto con la conformación de la escuela en una sola unidad pedagógica y bajo una gestión que promovía la participación estudiantil en la escuela. Durante la inmersión formal, el equipo directivo ya había superado el desembarco sin embargo, persistían tensiones entre las diversas prácticas y actores de las viejas escuelas que compartían el edificio; y el cambio en la gestión de gobierno jurisdiccional y nacional.

Se trabajó con entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales con las y los docentes de aula. La muestra consistió en 15 entrevistas individuales a profesores de variadas áreas curriculares de cuarto, quinto y sexto año del turno mañana y tarde correspondientes a las tres orientaciones del ciclo superior; y tres al equipo directivo (ver Anexo II). Las entrevistas semiestructuradas se eligieron por ser una herramienta que permite mantener una guía, un hilo conductor en el desarrollo con la posibilidad de que el entrevistado amplíe, fundamente, explique y argumente sus respuestas. Proporcionando al entrevistador la posibilidad de introducir preguntas y repreguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información (Sampieri, 2010). Las sesiones alcanzaron entre 45 a 60 minutos en promedio de duración.

Las observaciones de visitas pactadas y ocasionales focalizaron sobre los espacios comunes de la escuela como los momentos de ingreso escolar, salida, sala de actos, recreos, circulación durante horas de clase, recepción de padres, muros, carteleras, etc. Funcionaron como datos complementarios junto con las conversaciones informales y la toma de notas de la investigadora.

El análisis documental abarcó, por un lado, el marco regulatorio que alcanzó a normas nacionales, leyes de la provincia de Buenos Aires, resoluciones específicas en la relación de las juventudes con la política y la ciudadanía. Las resoluciones ministeriales son material de trabajo relevante porque son las traducciones de las normas más generales y pujan directamente en terreno las políticas públicas. También, se recolectó como instrumento documental el acuerdo de convivencia de la escuela que tiene varios años sin actualizarse. Por otro lado, se trabajó la modificación de la Ley de Ciudadanía Argentina en el año 2012 desde el proyecto de ley, material relevante para reconocer los fundamentos de la propuesta; y las versiones taquigráficas del debate parlamentario de ambas cámaras del Congreso de la Nación Argentina como las cinco audiencias públicas donde concurrieron distintas voces, representantes de la sociedad y de las juventudes (150 expositores) que se desarrollaron desde el 5 de septiembre del 2012 al 2 de octubre del mismo año. Sin ser exhaustivos, esto permite recuperar y reconocer los alcances de la discusión, los conflictos, los sentidos en el debate social y parlamentario que configuran el espíritu de la norma. Es decir, nos ofrece los primeros indicios del cómo, el para qué y el por qué de esa propuesta y regulación social. Es el alcance del lenguaje jurídico que delimita un inicio.

Como resultado, se obtuvieron varias fuentes de información y distintos métodos de recolección de los datos. Se obtuvo un estudio complejo ante los distintos planos trabajados. En el análisis se describieron distintas categorías de las cuales dos fueron situadas como centrales y las otras se han diagramado como secundarias. Las categorías secundarias son las que ponen en tensión a las categorías principales. También, atento al abundante material resultante y a fin de obtener un

recorte más específico que haga este estudio viable, de acuerdo a los tiempos y los recursos disponibles, se han seleccionado resultados y otros se han reservado para continuar la línea de indagación en investigaciones futuras. Asimismo, se han producido emergentes de categorías de estudio que no estaban previstas específicamente como fue el caso de identidades políticas y la política partidaria. Tal como plantea Coleman y Unrau (como se citó en Sampieri, 2010) “La codificación tiene dos planos o niveles: en el primero se codifican las unidades en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones” (p. 448). Las categorías centrales son “el voto” y el “voto joven” que se dispusieron en correlación y reciprocidad con categorías de indagación como la política, la democracia, la ciudadanía y la participación. Interpelar sobre el rol y la posible tarea de la escuela permitió profundizar el fenómeno central en el campo escolar. El desarrollo del análisis de los discursos se ha volcado y fundamentado en esta tesis con código vivo para mostrar parte del campo exploratorio y evidenciar la interpretación que realiza el investigador.

Tercera parte
La cultura vivida

La educación pertenece a la esfera de las acciones del hombre, que son siempre algo distinto de los meros movimientos de la naturaleza. Más aún, en cierto sentido es la práctica social donde las otras prácticas sociales construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo, y hasta desecharlo. (Cullen, 2013, p. 13)

La escuela obligatoria es el espacio y el tiempo, cotidiano donde las y los jóvenes construyen, reproducen, cuestionan y hasta desechan prácticas y significaciones en interacción con los adultos responsables de la transmisión de la cultura, en una estructura objetiva bosquejada por el Estado. La escuela es una práctica social institucionalizada. Partimos de la idea, como plantea a Apple (1997), de pensarla no solo como un sistema de distribución determinado por las relaciones económicas sino como espacio de producción donde los sujetos activamente producen y reproducen la esfera cultural, social y política. Esto permite presentar al campo escolar como un espacio apto para la creación y generación de innovaciones (Hillert, 1999) y como dice Carlos Cullen (2013) se trata de una práctica social donde el significado sobre las otras prácticas sociales hasta pueden desecharse. De esta manera, la concepción principal es que los sujetos no son pasivos sino que la cultura se vive⁵⁹ (Apple, 1997). Así, en línea con Apple (1997), pensamos que las estructuras objetivas, las construcciones hegemónicas ideológicas y el modelo económico social, son presiones externas pero no determinantes sobre los sujetos; y estas no son asumidas por sus actores desde un proceso mecánico de determinación sin dar lugar a la contradicción, la tensión y el conflicto de lo que los sujetos hacen y dicen.

Este trabajo se desarrolla recuperando las políticas públicas de los últimos años sobre los y las adolescentes que habitan la escuela secundaria. Como se ha planteado en el Capítulo I se ha presentado un cambio de paradigma, desde el discurso jurídico, sobre las juventudes y la niñez que los reconoce como sujetos de derechos con capacidades. Asimismo, se tiende un nuevo vínculo de las juventudes con la política y la ciudadanía. Son actores en el ejercicio y defensa de sus derechos con su propia voz; y son también, ciudadanos/as políticos. También, las políticas educativas se han expresado a favor de la participación democrática de las juventudes en la escuela secundaria; esto se configuró principalmente promoviendo el desarrollo de los centros de estudiantes, proponiendo recuperar sus prácticas como fundamento pedagógico de la escuela, concibiendo a la escuela secundaria como espacio de convivencia y proponiendo a la formación ciudadana como transversal del diseño curricular.

La posibilidad de votar, de ejercer los derechos políticos, de las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad, que es central para este trabajo, es una nueva práctica que queda por fuera de la tutela de los adultos, donde el poder *hacer solo* toma significado. De hecho, se trata de reconocer una capacidad plena de una nueva fracción de las juventudes. Así, la condición del docente, queda situada frente a un joven que deja su silencio, y en este *poder hacer solo*, toma libremente su voz y

⁵⁹ Lo que dice Michael Apple (1997) en su libro “Educación y poder” es que “la cultura también se vive” atento que la intersección de las esferas económica y cultural no establecen un puente de imposición directa de los procesos de control y de la ideología (p. 79). Lo que hace el autor en buena parte de este libro es cuestionar las teorías de la correspondencia entre la economía y el sistema educativo. El concepto de “cultura vivida” es interesante para este trabajo atento la perspectiva dinámica que nos da sobre la institución escolar, sus actores y la producción de subjetividad.

se manifiesta⁶⁰. En este sentido, se incorpora a las juventudes a la esfera pública sin mediación. Se trata de una nueva condición del sujeto pedagógico del campo escolar, que podrán ejercer o no, de acuerdo a sus intereses, motivaciones, inquietudes pero que los y las vuelve responsable⁶¹ en lo público. Responsabilidad que alcanza a la escuela secundaria. Entonces, nos preguntamos sobre la escuela con su potencial transformador y los sujetos como sujetos de posibilidad ¿Cómo se diagrama, reconoce y apropia la escuela secundaria este nuevo acontecer social y político de las juventudes?

⁶⁰ Arendt (2009) dice que la acción solo es política si va acompañada de la palabra del discurso. Ello porque en la medida en que siempre percibimos el mundo desde la distinta posición que ocupamos en él, solo podemos experimentarlo como mundo común en el habla.

⁶¹ Levinas (1974) "...el sujeto es responsable de su responsabilidad, incapaz de sustraerse a ella sin guardar la huella de su deserción. Es responsabilidad antes de ser intencionalidad" (p. 100).

2.3.1. La suma de tres escuelas es igual a uno. Una escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires.

Era de interés para abordar el presente trabajo, la selección de una escuela de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires. Se eligió trabajar en una escuela secundaria de un distrito del conurbano bonaerense por cercanía, por ser el ámbito de desarrollo de varias esferas de mi vida. Por esta razón, tengo una relación de hábito y cotidianidad con el contexto en que se encuentra inserta la institución aunque no la conocía hasta el momento de la investigación. Se trata de una escuela situada en el centro de una población urbana, en el Gran Buenos Aires sur. Esta localidad tiene una población total de 300.959⁶² habitantes y un total de 241 establecimientos educativos entre ambas gestiones de todos los niveles y modalidades⁶³. Los indicadores socioeducativos para la región educativa a la que pertenece esta escuela muestran que la tasa de analfabetismo se encuentra un poco por encima que la media provincial⁶⁴, el máximo nivel educativo completado por la población adulta es en un 20.1 % en el nivel secundario y un 8.7% en terciario por encima de la tasa media provincial⁶⁵ y se encuentra escolarizado el 90% del grupo de 12 a 17 años de edad⁶⁶.

La escuela está ubicada en un barrio residencial y comercial de buen acceso dentro de tres manzanas, donde aparecen otros edificios públicos como el hospital zonal, una escuela de educación técnica, la escuela de la policía municipal, una escuela primaria, la plaza y un instituto de formación docente de gestión estatal.

Se trata de una escuela correspondiente al nivel secundario de gestión estatal con una matrícula de dos mil cuatrocientos setenta y nueve (2479) estudiantes que se distribuyen en ochenta y ocho (88) secciones, con cuatro orientaciones en el ciclo superior y un bachillerato de adultos. La población docente asciende a aproximadamente novecientos (900) docentes de acuerdo a las autoridades. La escuela funciona en los tres turnos. Las orientaciones que estructuran el secundario en el ciclo superior son: Gestión Económica, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Artes Visuales. La orientación de Artes Visuales y el bachillerato de adultos funcionan en el turno vespertino, el resto por la mañana y la tarde. Los docentes están agrupados por departamentos en áreas. Cada departamento está a cargo de un jefe cuya funciones centrales son intermediar en la comunicación entre los profesores y el equipo directivo, acordar contenidos que se trabajarán durante el año lectivo, y su seguimiento. Este cargo es de dos horas cátedras a la semana aunque las y los docentes entrevistados dicen dedicarle mayor tiempo, entre reuniones de departamento, interdepartamentales y con el equipo directivo; así esta carga horaria se hace pobre de acuerdo a la envergadura estructural de la escuela. Las y los entrevistados manifiestan que “se hace lo que se

⁶² Relevamiento INDEC. Censo nacional 2010.

⁶³ Relevamiento inicial 2016 <http://mapaescolar.dyndns.org/mapaescolar> Fecha de consulta 12/03/2017.

⁶⁴ Dirección General de Cultura y Educación, Dirección provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. Relevamiento anual 2015 “Descifrando la Región 5”. Indicadores socioeducativos: Máximo nivel educativo alcanzado por la población adulta (%) Región 5, Nivel secundario, 20.1 y Terciario, 8.7 / Prov. Bs. As. Nivel secundario, 13.3 y Terciario, 7.8.

⁶⁵ Dirección General de Cultura y Educación, Dirección provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. Relevamiento anual 2015 “Descifrando la Región 5”. Indicadores socioeducativos: Tasa de analfabetismo (%) Región 5, 1.49 / Prov. Bs. As., 1.34.

⁶⁶ Dirección General de Cultura y Educación, Dirección provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. Relevamiento anual 2015 “Descifrando la Región 5”. Indicadores socioeducativos: Tasa de escolarización (%) Grupo de edad 12 a 17 años, 900 / Prov. Bs. As. 899.

puede”: entre la disponibilidad y coordinación de horarios de trabajo, la movilidad de suplencias y docentes que entran y salen, “la tarea no es fácil” (Jefes de área).

La población estudiantil procede mayormente del distrito y también de varios distritos vecinos. El equipo directivo refiere que se trata de una población proveniente de familias de docentes, profesionales liberales y clase trabajadora. Los distintos actores entrevistados atribuyen que la elección de la escuela se da por su “fama”, “buen nivel educativo”, “prestigio”. Y que esa preferencia no es solo de estudiantes sino que es elegida también por la población docente como espacio de trabajo. Estos docentes destacan de la población estudiantil que con ella “todavía se puede trabajar, dar clase”; y la ubicación céntrica que facilita el acceso y movilidad en los tres turnos. Es relevante decir que las y los docentes entrevistados poseen antigüedad en la escuela y concentración de horas, en su mayoría y, de una u otra forma, manifestaron un sentimiento de pertenencia con esta escuela en particular.

La población estudiantil es muy variada que abarca el distrito y distritos vecinos. Con contextos socioculturales variados. Ezeiza, Lomas, La Matanza porque está el colectivo 306 que los deja en la esquina pero lo que los padres no toman en cuenta es que en hora pico los colectivos pasan llenos y no les paran a los chicos y llegan tarde. (Miembro del equipo directivo)

Los docentes generalmente están tratando de concentrar la carga horaria dentro de la escuela. Tenemos los profesores más antiguos son los que mayor carga horaria tienen porque han concentrado sus horarios. Tenemos casos de profesores de historia, de matemática, de práctica del lenguaje, de biología que ya hace muchos años que están acá y han concentrado sus horarios. Lo que pasa es que así como ellos quieren concentrar sus horarios, hay muchos docentes que quieren ingresar acá a la escuela y piden movimiento anual docente, viste como es. (Miembro del equipo directivo)

La escuela articula el ingreso con dos escuelas primarias estatales de la zona. Esto hace que el acceso al primer año sea difícil para otros estudiantes fuera de estos circuitos, ya que quedan pocas vacantes libres. Tiene gran demanda de matrícula. Se observó en los años superiores estudiantes provenientes de escuelas privadas del distrito que marcaron diferencias como sentirse más libres, tener voz en el ámbito escolar y mayor relación con las autoridades. Las y los docentes establecen diferencias en los turnos escolares por la población que asiste en cuanto la repitencia, sobre edad y abandono que se concentran en los turnos tarde y vespertino, marcando la diferencia con el turno mañana. En esta línea se puede inferir algún mecanismo interno no explicitado de distribución de estudiantes con problemáticas, que hace que el turno mañana sea más homogéneo.

Esto es así: turno mañana casi todo bien, turno tarde ya un poquitito de sobre edad y turno vespertino todos con sobre edad. (Miembro del equipo directivo)

La escuela es reconocida en la zona, se la puede pensar como una primera opción de las familias locales que apuestan a la educación pública estatal. Los entrevistados atribuyen la elección de la escuela, a múltiples variables como “renombre”, “tradición”, “transporte público”, “fácil acceso”, “nivel académico”. No es parte de este trabajo profundizar en la lógica y en el apoyo empírico de estas características pero al relevarlas nos hace pensar en parámetros sobre la elección actual de

la escuela por las familias, que no es la necesidad de la cercanía al domicilio sino parece tener peso la trayectoria de la escuela y la búsqueda de la calidad educativa o nivel académico⁶⁷, que los discursos marcan, en una supuesta tradición de la escuela que ha tomado popularidad.

Los estudiantes la eligen porque tiene prestigio con una tradición de excelencia que se mantiene en el tiempo. Vienen de muy lejos, algunos alumnos llegan tarde por esto. Hay un imaginario que por ingresar a esta escuela las dificultades van a ser superadas mágicamente; y esto no sucede. (Miembro del equipo directivo)

Mirá, la escuela tiene un nombre. ¿No? Y todo el mundo quiere venir a esta escuela. Yo intuyo que es por el renombre que tiene la escuela y por el nivel académico que tiene la escuela. A ver, convengamos lo siguiente, al haber tanta cantidad de docentes, esos mismos docentes están en otras escuelas, pero optan por esta escuela. (Miembro del equipo directivo).

El edificio no permite percibir a primera vista la cantidad de estudiantes y docentes que lo habitan, es necesario recorrer la escuela. Es un edificio que está emplazado cruzando la mitad de la cuadra con salida a ambas calles. Cuando se ingresa se lo hace al hall central desde el que se observa la sala de profesores, la puerta de acceso al patio descubierto, el ingreso al SUM, el ascensor, la presencia de una imagen religiosa de altura real, la placa fundacional y los pasillos que comienzan a distribuir hacia las aulas. Los espacios del equipo directivo como la secretaría, vice dirección y dirección se encuentran más reservados. Se debe acceder a uno de los pasillos de circulación desde una puerta que cierra otro pasillo para poder encontrar las puertas de las distintas oficinas. Las puertas de ingreso están cerradas, se debe tocar timbre. Es una escuela con dos pisos, patio cubierto y descubierto, un salón de actos espacioso que es utilizado no solo por la propia institución sino que es requerido por otras instituciones escolares de la zona, el Municipio y el Consejo Escolar para distintos eventos. La conservación del edificio va en detrimento, desde los lugares más visibles hacia el interior. Es decir, cuando se ingresa, los espacios comunes están pintados, limpios, conservados pero las aulas y los lugares más remotos muestran la falta de mantenimiento y problemas de infraestructura.

Se trata de una escuela provincial que cumplió 50 años desde la creación del edificio, y en el año 2015 se produce el proceso de conformación y creación de una sola y nueva escuela secundaria⁶⁸ de acuerdo a la ley de educación provincial. Esto hizo que tres unidades pedagógicas - dos escuelas básicas y un ciclo superior - con sus propios equipos directivos, personal de administración, docentes y no docentes y en esto, su propia cultura institucional⁶⁹, que compartían el edificio, se constituyan en una sola institución. Esto significa que esta investigación se desarrolla en la confluencia, encuentro y desencuentros de tres escuelas.

⁶⁷ Se utiliza nivel académico como metáfora de características sobre el conocimiento que deberían adquirir los sujetos durante la escolaridad.

⁶⁸ La Ley provincial de Educación de Buenos Aires núm. 13.688 del año 2007 establece la unificación del nivel secundario. Artículo 28: El Nivel de Educación Secundaria es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

⁶⁹ Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) dicen, la cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

También, se ha designado un nuevo equipo directivo luego de una trayectoria de cuarenta y ocho años de la dirección anterior. Los acomodamientos, conflictos, tensiones aparecieron en las entrevistas que describen un nuevo diagrama institucional con actores conocidos ocupando nuevos roles, otros desembarcando, un proyecto institucional aún sin definir, el acuerdo de convivencia con algunos intentos de re-escritura pero aún sin resolución y un reglamento institucional que los y las estudiantes demandan sea actualizado por contener pautas que ya no están vigentes o que desean modificar como la vestimenta que es un punto de conflicto entre disposiciones y prácticas de los sujetos.

Estudiante 1: Reglas muy tradicionales, rígidas y digamos muchas son obsoletas. O sea. ¿Yo para usted le falté el respeto en algún momento?

E: No.

Estudiante 1: Bueno, para algunos profesores por tener un gorro puesto le estoy faltando el respeto. Eso es algo año 2016. Es muy ortodoxo eso.

Estudiante 2: Es algo como que se quedaron con las reglas de antes y nunca se actualizó y el mundo se actualizó, la escuela se actualizó, pero las reglas nunca. O sea, es como que tenemos que seguir todas las reglas que se seguían en 1800.

Estudiante 3: Claro, por ejemplo el tema de la vestimenta. El tema de la vestimenta en la libreta dice que tenemos que venir con la ropa del colegio, con pantalón azul o negro, con el pelo atado.

Estudiante 4: Sin maquillaje, bien afeitados. Si los varones con el pelo bien corto.

Estudiante 5: ¿Alguno en el colegio con la campera? Antes sí, antes te obligaban a ponerte las chombas. Vos no traías la chomba y te ponían una remera larga por acá. No podías ir al recreo y te volvían loco porque vos no te podías comprar la chomba. Las preceptoras tenían chombas o lo que sea por si vos venías con una musculosa o remera, te daban una chomba y vos quedabas como vestido. No te dejaban ni con calzas, nada. (Charla con Estudiantes, 6to. Sociales)

Por otro lado, al asumir el nuevo equipo directivo se hizo la propuesta de reestructurar el diagrama institucional que se ha planteado con el cierre de cursos. El equipo directivo habla de la necesidad de corregir la nueva estructura de la escuela unificada.

Mirá, las tres escuelas se juntaron. ¿Qué fue lo que hicimos? Primero teníamos que hacer un diagnóstico de este monstruo. Conocíamos nuestro pequeño reinado, es decir, yo conocía la secundaria básica "M", ella conocía la secundaria básica "N". Porque el elefante blanco no lo conocíamos. Entonces tuvimos que empezar a andar y a ver puntos de conflicto, la gente de la superior nos resistió mucho. Se resistieron mucho a la intervención de la gente de la básica, porque vos pensá que la gente de la básica empezó a manejar la superior ¿Sabés lo que es eso? Bueno, hablando con la gente, te van conociendo y van aliviándose las tensiones. El primer año fue crítico. Este es el segundo año de transición. Bueno, se tuvo que reestructurar muchas cosas, reubicar gente, cambiar de lugares. Por ejemplo, la gente de superior, se puso mucha gente de superior a la básica y mucha gente de la básica a superior. Para que se trabaje de una manera coordinada y que se empiecen a mezclar. Porque una cosa es la superior y otra cosa es la básica. (Miembro del Equipo directivo)⁷⁰

⁷⁰ Se reformularon nombres y menciones de números para resguardar el anonimato de los entrevistados.

Por lo tanto acá en este edificio compartían tres escuelas el edificio. Secundaria básica “M”, Secundaria básica “N” y la media, con tres equipos de directivos diferentes, tres planteles diferentes. En el año 2014, perdón 2015, en abril conforman la escuela y se hace la escuela de educación secundaria número “L”. Y se fusionaron las tres escuelas. Eran tres instituciones distintas, eran tres manejos distintos. Y ahora en esta transición que interviene una directora de ocho horas y yo como no reasignado, estamos en la transición de bueno, unificarlas”. (Miembro del equipo directivo)⁷¹

Así, dicen que la escuela es una pirámide al revés. Hay mayor cantidad de cursos en los últimos años que en los primeros. Esta situación hizo que estudiantes, familias y docentes se organizaran, abriendo espacios de debate en forma conjunta con los representantes gremiales para evitar la pérdida de las fuentes laborales.

Cuando dijimos que íbamos a cerrar los cuartos porque viene el inspector y nos dice que tenemos que cerrar. Ahí se armó un terremoto, entonces. (Miembro del equipo directivo)

Dentro de este marco, tanto docentes como estudiantes, recuperan las reuniones, la movilización y participación del Centro de Estudiantes, las familias, y las y los docentes como una forma de acción común que tuvo un rol importante y decisivo en evitar el cierre de cursos. No obstante, desde algunas voces permea la idea que, las y los estudiantes fueron manipulados por los adultos para que intervengan. Cuestión que contradice los propios discursos, de las y los estudiantes, que reconocen el conflicto y ponen en valor la participación activa del centro estudiantil.

Gente grande metió a los chicos para que tomen partido. Esa es la realidad. (...) Yo vi como que a los chicos los usaron. No estoy diciendo vos (Hay otro docente en la charla). Pero como que vienen con un speech que sonaba igual a algunos profes. Y no era que ellos pensaban como los profes. O sea, repetían. (...) Ellos se mueven por afinidad todavía. (Prof. Matemáticas)

Estudiante 1: Iban a cerrar salones. Supuestamente éramos un colegio muy grande y no los podíamos usar.

Estudiante 2: En realidad hay mucho trasfondo detrás de eso. Es muy largo todo. Conclusión, la directora se vio en una escuela muy grande de repente, se le fue de las manos y qué dijo: vamos a cerrar salones. Y bueno, fuimos con el presidente del Centro de Estudiantes del año pasado, los tres al Saavedra, se dio una reunión con... estaba, bueno, la mujer esta del consejo, estaban todos los profesores de acá, los profesores más buenos, digamos, por lo menos los más reconocidos, estaban los directivos.

Estudiante 3: Claro. Bueno, con el centro. Y eso fue como un quiebre importante que hubo con los pibes en el centro. Las reglas son re ortodoxas acá, todo se rige por lo que dice esta mujer vicedirectora. (Estudiantes, 6to. Sociales)

En esto aparece una forma de concebir y considerar a las juventudes, donde el adulto legitima o no sus prácticas, en una grilla valorativa que en definitiva se dirime, si las y los estudiantes toman decisiones, quieren, pueden y cómo lo hacen.

⁷¹ Se reformularon nombres y menciones de números para resguardar el anonimato de los entrevistados.

Profesor 1: Yo creo que la contradicción que tenemos como adultos con la valoración del Centro de Estudiantes es que nosotros queremos que hagan cosas como en nuestra dirección. ¿No es cierto? Decir: "Che, qué bueno que estaría que corten el pasto, que limpien ahí afuera". ¿No?

Profesora 2: Claro, porque si se ponen en contra de algo que hacemos.

Profesor 1: Y el día que te hacen una sentada vos decís, ahí ya no te gustó tanto. Y esa contradicción la tenemos, creo que acá. Como casi toda comunidad organizada, digamos. ¿No? Mientras van para tu lado está todo bien y el día en que venían en contramano. Y con los chicos eso es muy visible. ¿Viste? Vos a veces en el discurso decimos: "Y, pero lo que tendrían que hacer es esto". Y esa es la visión de adulto.

Profesora 2: Esta bien, pero nosotros los tenemos que ayudar a organizar. (Diálogo entre profesores durante charla informal)

En este sentido, la propuesta de cierre de cursos ha causado la acción colectiva y puesta en valor por los actores; y un hecho con implicaciones palpables que dificultaron la relación de esta comunidad educativa con el equipo directivo debutante. A su vez, durante nuestro trabajo de campo se han realizado elecciones anticipadas (mes de mayo) autorizadas por la autoridad central del Centro de Estudiantes⁷². Las voces del equipo directivo dicen que fueron planteadas ante una irregularidad sucedida en las elecciones previas porque no participaron en la votación, las y los estudiantes del turno noche. Por parte de algunas voces docentes hablan de que la lista estudiantil que resultó ganadora, en las nuevas elecciones, es la de preferencia del equipo directivo y dicen que desconfían de los motivos que se aducen para haber adelantado las elecciones estudiantiles. En esta idea, en una conversación informal un miembro del equipo directivo expresa y se contenta, que ganaron los más chiquitos los que no tienen ideología, no están politizados. Algunos docentes los describen como "los apolíticos" (Libro de nota investigadora).

E: Dirección me dijo que hubo una plenaria este año y que se trató el tema del Centro de Estudiantes con los docentes.

Profesor 1: pero fue a principio de año, pero no se habló así en profundidad.

Profesor 2: No.

Profesor 1: Lo único que se dijo, sí, que este año estemos atentos porque se iba a hacer de nuevo la votación porque no se incluyó el turno noche. Pero en todos los detalles de quién iba a recibir las firmas por la presentación de las listas y eso no nos dijeron.

Profesor 2: Yo para mí que fue porque no les gustó quien ganó, pero no importa. (Profesores en el marco de una entrevista)

La discusión parece ser, cuánto de política e identidades políticas como participación deben o pueden tener las y los estudiantes y representantes estudiantiles. Esto nos hace preguntar ¿Qué sucede cuando esa participación no es la esperada por las autoridades o las y los docentes o las familias? Y si, se categoriza, describe o enuncia a la participación estudiantil en la escuela como apolítica, política, demasiado o poco política, de los chiquitos, tiernitos o militantes ¿Qué peso y

⁷² Las elecciones de los Centros de Estudiantes de las escuelas secundarias de acuerdo a la normativa deben celebrarse el 16 de septiembre de cada año. Día de los derechos del estudiante secundario. La Ley N° 12.030, ampliatoria de la Ley N° 10.671, instituyó dentro del calendario escolar de la provincia de Buenos Aires al 16 de septiembre como "Día de los Derechos del Estudiante Secundario". El objeto de la misma radica en fomentar en los establecimientos educativos actividades alusivas a los sucesos acaecidos el 16 de septiembre de 1976 en La Plata, con el fin último de remarcar la importancia de los valores democráticos y de los Derechos Humanos, en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales. (Documento de trabajo, Subsecretaría de Educación de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, s/f, p. 2)

tensiones o resignaciones se generan; qué efectos tienen sobre el despliegue o repliegue de estos espacios escolares y la participación estudiantil?

P1: ¿Cuándo es la votación? Para decirle a ella.

E: Eso les iba a preguntar. ¿Cuándo es?

P2: Es una votación por año. Ya tendría que haber sido el año pasado. Y la tenemos que tener a fin de año.

P1: El año pasado fue lo de la lista única.

P2: Exacto. El problema fue que no votó la noche. Que no votó turno vespertino.

E: Sí, eso es lo que me contaban...

P2: No adultos, vespertino. Se podría haber votado vespertino, que votara una adicional. Pero como había habido una sola lista tampoco estaba muy... Pero otra vez tenemos la contradicción esa. ¿Ves? Estamos llenos de contradicciones. En esto. ¿No? Que vos llamas a alguien a que tenga como una actividad política y cuando viene un tipo, porque es política, este es re político, yo no quería a este, yo quería uno que no fuera tan político, pero estos pibes vienen, están acá Viva Perón. ¿Viste? Y es así.

P1: Esta bien, pero eso también está mal. El pibe tiene que entender que acá esta como representante de un Centro de Estudiantes, no puede traer ideologías, bueno sí. (Profesores en el marco de una entrevista)

Así, la escuela se presenta como un campo democrático que se expande y se contrae de acuerdo a los deseos de las generaciones adultas. La política, los posicionamientos son ingredientes de conflicto en la escuela.

El equipo directivo está integrado por una dirección de ocho horas, tres vicedirectores, uno por turno, dos secretarios, un prosecretario y una jefa de preceptores. Hay un sentir que es “poco” para la estructura de la escuela y que, no hay mucho por decir, ni hacer cuando la norma general de unificación ya está establecida. Se trata de una transformación desde tres equipos directivos devenido, reconstruido en uno solo para la suma de las tres unidades pedagógicas y el nacimiento de una única escuela secundaria. En este nuevo escenario, los entrevistados marcaron las dificultades, las tensiones, los conflictos sobre esta reconfiguración organizativa de la escuela.

...Esas son las personas que manejan un conglomerado de 2600 alumnos, 2700 alumnos, más casi 900 docentes (...) Y, es un poco complicado. Pero bueno tenés que estar, tenés que ver y tenemos que estar no con dos ojos, con cuatro ojos. Porque tenés que estar atento a todo. De hecho, vos viste, ingreso: acá llega el directivo a hablar con los pibes. Llegó la madre, quiero ver la vicedirectora, paso por un lado, paso por el otro. Vos viste lo que es esto. Vos llegás y automáticamente te empiezan a bombardear (...) Es que son así siempre, lo que pasa es que, yo estoy en la SB, en una escuela de seis secciones a la mañana y seis secciones a la tarde, lo manejas. En esta escuela que tenés 36 secciones a la mañana, 35 a la tarde y el resto a la noche es lógico que pasen esos problemas y que vengan los padres y que quieran hablar. (Miembro del equipo directivo)

La escuela cuenta con un equipo de orientación escolar que también será rearmado sin tomar en cuenta la matrícula. El equipo actualmente está conformado por tres orientadores que se dividen en orientadores educacional y orientadores sociales, de los cuales van a quedar dos. Lo mismo, sucede con la biblioteca, que previo a la unificación de las unidades pedagógicas eran cinco cargos debiendo quedar una bibliotecaria/o por turno.

La escuela se percibe en movimiento: no solo es la organización administrativa que se encuentra en transformación sino las prácticas de sus actores, sus nuevos vínculos, sus decisiones que tensionan y resignifican las relaciones intersubjetivas y la vida institucional. La disposición normativa aparece como arbitraria porque no contempla la gran estructura de la población de la escuela y no deja margen para el debate.

Lo que había en una época en esta escuela, que eso te lo puedo decir, eran algunas rispideces entre las diferentes direcciones (...) Los de la media eran los de la media y los de las básicas eran los históricos (...) Pero bueno, cosa de escuela (...) Y pujas de poderes. ¿No? Algunas pujas de poderes. (Miembro del equipo directivo)

Donde te circulan casi mil pibes a la mañana y casi mil pibes a la tarde y casi ochocientos a la noche no podes con una bibliotecaria, pero bueno es la reglamentación y es lo que hay ¿No? (Miembro del equipo directivo)

Terigi (2008) plantea sobre lo estratégico de los problemas de operación en las reformas educativas que “son numerosos los estudios de políticas concretas que muestran las restricciones que se plantean a las políticas en el terreno administrativo por desconocimiento de los puntos de contacto que transforman a la administración en condición o en obstáculo de los cambios organizacionales o pedagógicos” (p. 68). Y de esta necesidad de lo “común” para el sistema educativo como pretensión histórica y teórica que ha establecido esa idea que la homogeneidad es garantía de igualdad (Terigi, 2008).

Es claro que lo común (la escuela común, el currículum común, el formato escolar común) ha sido nuestra manera de entender la igualdad durante décadas pero hoy en día ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido y las mismas prestaciones, y adoptar idénticas estrategias pedagógicas equivale a privilegiar una equidad formal, teórica (Caillois y Hutchinson, 2001), frente a las condiciones necesarias para una igualdad real. (Terigi, 2008, p. 68)

De esta manera la escuela navega entre lo pensado como universal y lo común, las tres patas de hierro que diagraman a la escuela secundaria argentina: la fragmentación de las horas de clase, de los espacios curriculares y los cargos docentes por horas cátedras (Terigi, 2008). Son en este caso novecientos (900) docentes que habitan el espacio escolar, algunos con mayor concentración de carga horaria tienen la oportunidad de pertenecer a la escuela; otros, dominados por los tiempos, entran y salen. No se logran conocer y menos aún reconocer entre todos. Son los preceptores quienes tienen una posibilidad parcial y fraccionada de hacerlo, de acuerdo a la grilla de los cursos que administran.

Yo trabajo acá, tengo varias horas juntas y hay otras escuelas donde tengo un curso. No saben ni quién soy. Por sala de profesores ni paso, ya sé lo que tengo que entregar. (Prof. Cs. Naturales)

En escuelas muy grandes cuesta mucho la identidad de las personas. Y los profesores casi a todos nos pasa lo mismo. Es muy difícil estar tiempo con alguien, no te conocés. (Prof. Matemáticas)

Somos como esos profes taxi que por cuestiones económicas vamos y venimos. Porque es la realidad. Vamos, venimos y no tenemos tiempo de trabajar en conjunto con otros profes, que creo que sería más significativo para los chicos para formarlos. Y con la identificación con la escuela, vamos y venimos, tenés profes que están dos horas en una escuela. Debe pasar en todas. La escuelas, hablo de estatales, porque el privado tiene un cuerpo más estable. (Prof. Lengua y Literatura)

Entonces, dicen que en estas condiciones estructurales “cuesta mucho recuperar la identidad de las personas” y afecta la participación, de las y los docentes.

La falta de participación no es gratuita, ha hecho que la escuela pierda algunas actividades que hacía, que eran emblemáticas como los campamentos, la feria de ciencia no se puede hacer había tres que presentaban algo. Eso sí, empezó a complicar. (Prof. Matemáticas).

La escuela concurre en varios programas provinciales y nacionales, como el plan mejoras, patios abiertos, proyectos de educación física, reciclaje, intervenciones en olimpiadas interdistritales y provinciales, juegos bonaerenses, parlamento joven del MERCOSUR, Jóvenes y Memoria, entre otros. Tiene articulación con el espacio de cultura del municipio con el que han realizado varios eventos escolares. Estos programas en general ocupan un lugar focalizado para abordar distintas problemáticas del campo escolar. Pertenecen a los programas de mejoras institucionales que dependen en la provincia de Buenos Aires, de la Dirección de Política Socioeducativa. Esta dirección provincial funciona desde dos ejes administrativos, por un lado, la Dirección de Inclusión e Igualdad Educativa; por el otro, con la Dirección de Promoción de Derechos y Valores Ciudadanos. El objetivo es complementar el diseño curricular y el fortalecimiento en clave de inclusión, permanencia y egreso de la educación secundaria obligatoria⁷³.

En cuanto, los problemas y las dificultades que reconoce el equipo directivo se plantearon cuestiones que delimitan lo interno, lo externo y la infraestructura, como la organización y el estado de mantenimiento del edificio. Si bien es cierto que todo confluye en la escuela, las reflexiones sobre las problemáticas escolares aparecen atribuidas a diferentes actores demarcando lo ajeno de lo propio. El personal docente y no docente es reconocido como una cuestión propia de la escuela. Lo externo aparece en las problemáticas, conflictos y/o dificultades de los y las estudiantes, sus cuestiones familiares o pedagógicas.

...Tenés los conflictos que se generan en los alumnos. Generalmente son externos y los traen a la escuela. Generalmente, yo te diría que en un 90, 95% de los casos es así. (Miembro del equipo directivo)

...Tenés conflictos más complicados con el personal. El personal te hace renegar bastante. El personal es complicado. Ahí tenés que saber manejar e ir viendo cómo manejar la cosa. Otro lugar u otro elemento de conflicto que para mí es medio incómodo son también los auxiliares. (Miembro del equipo directivo)

...que algunos adultos se ocupen más de los pibes. Que se ocupen de enseñar. Que lleguen a horario tanto docentes como alumnos. Básicamente que los pibes estén haciendo

⁷³ Información obtenida en página web de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/politicassocioeducativa/#> Fecha de consulta Marzo/2017.

algo no importa que, si matemáticas, lengua, etc. es la función del preceptor. Lograr que no anden deambulando por la escuela que estén en sus aulas con su docente o preceptor. Que trabajen sobre educación sexual integral, repitencia. Todas las semanas hay algún evento, hay algo: paros, ausencias, etc. (Miembro del equipo directivo)

También, hay dificultades y la necesidad de un nuevo acomodamiento de la vida institucional que acarrea la nueva reforma organizativa y que incluye la distribución de nuevas tareas y roles. La cuestión del estado del edificio escolar es un tema vigente al momento de esta investigación con reclamos de docentes y estudiantes a las autoridades y al consejo escolar del distrito. Un hecho relevado durante el trabajo de campo fue la organización por parte de docentes y estudiantes para realizar una carta para elevar a las autoridades en reclamo de las condiciones edilicias.

Profesora 1: Permiso. Buen día. Profes y alumnos. ¿Les puedo decir una cosita? Acabamos de armar una nota. Profes por un lado, alumnos por el otro. Está elevada a la directora, pidiéndole que se resuelva el tema de la caldera, de la luz, de los baños, de las ratas, del mobiliario y de todo eso. Ahora van a pasar algunos chicos, si están de acuerdo firmen. Cuantos más seamos, mejor. Si ustedes quieren firmar.

Preceptor: Sí. De los baños ya los chicos del centro estuvieron, pero no sé en que quedó ¿Viste? Nosotros firmamos, nunca nos enteramos.

P1: Mirá. Arriba estoy a oscuras, directamente no hay luz. Voy al equipo directivo y dijeron "Armen una nota." Arriba hace dos días que estamos... O sea, solamente entran los chicos, pero no estamos dando clase, no hay, no se ve nada.

Estudiante 1: No deberían dar clases. Ahora la caldera no está prendida.

P1: No. La caldera igual no está funcionando, tienen que repararla.

Estudiante 1: Hay ratas, cucarachas.

Estudiante 2: ¿Ocho y media entran arriba?

Estudiante 3: Sí. Los cuartos.

(Conversación registrada mientras se realizaba un grupo focal)

Cuando se ingresa a la escuela, es difícil percibir el estado real del edificio ya que el hall central está conservado y limpio al igual que la sala de profesores, el salón de actos o salón de usos múltiples y las oficinas administrativas. Recién cuando se comienza a recorrer la escuela aparecen aulas con bancos y sillas rotas, escritas, paredes despintadas, falta de limpieza. Al escuchar a los distintos actores, quienes habitan el edificio a diario, el deterioro se profundiza. Se trata de la falta de mantenimiento edilicio que viene interrumpiendo el normal funcionamiento de la escuela. Con cursos que, como en el piso superior, no tienen luz. Así, se estableció el ingreso más tarde de los grupos de estudiantes que ocupan esas aulas. Las aulas de planta baja, cuentan los y las estudiantes, reciben pérdida de los líquidos sanitarios de los baños del piso superior. También, denuncian presencia de plagas, falta de calefacción. Se ven estudiantes, docentes y personal no docente con camperas, sacos, bufandas dentro de la escuela. "Hace frío cuando te quedás mucho tiempo quieto" (Investigadora). Relatan los entrevistados que como protesta, el año anterior, los y las estudiantes de los últimos años asistieron a la escuela con frazadas (Libro de notas investigadora). Son docentes y estudiantes quienes se encuentran y peticionan por condiciones dignas y seguras para trabajar y asistir a la escuela.

Al ingreso escolar, se reúne a las y los estudiantes en el Salón de Usos Múltiples, donde les da la bienvenida alguien del equipo directivo. Se los recibe y se dan las novedades institucionales. Las

y los estudiantes pueden tomar el micrófono para comunicar anuncios, cuestiones de interés, problemáticas, se trata de un espacio abierto. Esto es recuperado por los y las estudiantes como un espacio de expresión, como momento común, como espacio democrático donde se encuentran con el resto de los compañeros/as del turno y pueden comunicar cuestiones de interés. Solo basta con solicitar el micrófono, aseveran.

En la escuela funcionan dos espacios formales institucionales de representación estudiantil. El Centro de Estudiantes desde hace por lo menos tres años con continuidad. No se pudo precisar el tiempo con exactitud porque en la primera entrevista realizada en el año 2015 el equipo directivo expuso que estaba trabajando con los y las estudiantes para conformar el Centro de Estudiantes de la escuela y darle impulso. Recordemos que la gestión central y nacional tenía como política educativa la promoción de estos espacios. En el caso de la designación de delegados de curso tiene mayor tradición institucional. A veces los entrevistados confunden los roles y alcance de estos roles institucionales o no saben precisarlos. En su mayoría, recuperan la figura del delegado de curso como alguien que funciona para la comunicación interinstitucional entre estudiantes con el equipo directivo para canalizar los reclamos por aula.

El Centro de Estudiantes no es lo mismo del tipo de delegados que se arman en algunas escuelas. Hay escuelas que no tienen el Centro de Estudiantes, no hicieron toda la reglamentación, la votación. Pero hay dos delegados por cada curso y cada vez que pasa algo se los llama. Esa era la instancia más democrática que había en la escuela. Donde no hay Centro de Estudiantes, tenés eso, dos pibes por curso que son los que representan en la reunión. (Jefe de área)

Los delegados por curso son dos – un titular y un suplente-. Para la elección de los representantes se designa un profesor tutor que es quién los va guiando en la elección del candidato; de acuerdo a los entrevistados, según determinados atributos, perfil, características que, dicen, debería poseer ese representante. Es decir, hay una tutoría de los adultos para la elección de los representantes estudiantiles a través de la figura del docente tutor que los acompaña. Esta es una figura que se había previsto en la normativa pero ya perimida por la regulación provincial que hoy reconoce a las juventudes y a su autonomía. De esta manera, se evidencia el periodo de tránsito y acomodamiento de las culturas institucionales, las resistencias a nuevos formatos o bien la inercia cotidiana.

Están fallando en la elección de los delegados. Mi punto de vista. La elección debería hacerse sabiendo el perfil que tiene que tener los delegados y es un tema a trabajar. Necesitan la guía de como es el perfil de un delegado por un adulto. El resultado es, como se los haya guiado para elegir. Es un tema a trabajar totalmente desde las áreas para la elección de centros de estudiantes (...) Los delegados deben manejar normativa, acuerdos de convivencia, etc. (Miembro del equipo directivo)

En esta idea sobre la necesidad de una guía para elegir a sus representantes prevalece la mirada y disposición de los adultos sobre las y los estudiantes.

Como se ha ido desarrollando y marcando, la escuela tiene los tres espacios formales de participación propuestos e impulsados desde la política educativa de los últimos años. Estos son el

Centro de Estudiantes, los y las delegados/as de curso y el Acuerdo de Convivencia. Pero unos han conseguido más desarrollo y arraigo que otros, como es el caso del delegado de curso que es fuertemente reivindicado por docentes, estudiantes y el equipo directivo. Este cumple una función, en la estructura escolar más inmediata en reconocer conflictos y problemáticas, y en la intermediación con las autoridades. En el caso del Centro de Estudiantes, cuentan algunos docentes que atraviesa el tercer año de concreción y las autoridades tuvieron un rol importante en su constitución. “El pedido bajaba desde la dirección central, había que hacerlo” dicen los docentes. A su vez, los y las estudiantes se conforman, se agrupan y aparecen distintas listas. De acuerdo a lo relevado con inexactitudes el año más intenso habría sido el primero -2014- con tres agrupaciones en disputa en las elecciones; el segundo año se presentó una lista única -2015- que fue cuestionada e impugnada tiempo después por las autoridades; y este año hubo dos listas en competencia marcadas desde varias voces docentes como los “militantes” y los “apolíticos”; otros van a hablar de una grieta “como pasa en el país sucede acá” (Conversaciones informales, Libro de notas investigadora).

Por su parte, el Acuerdo de Convivencia Institucional y su consejo, que es un órgano ad hoc llamado en los momentos que es necesario resolver sanciones, en esta escuela tiene una antigüedad de varios años sin renovarse ni discutirse. Cuando se solicitó el acuerdo de convivencia tuvieron que buscarlo, pidieron tiempo para encontrarlo y como dato relevante, uno solo de los y las docentes entrevistados mencionó este espacio. Se trató de uno de los docentes seleccionados para conformar y actualizar el nuevo documento. Vale decir que es un espacio que debe renovarse en forma colectiva todos los años. El entrevistado marcó que es muy difícil lograr la participación de las y los docentes para hacerlo.

Te digo hace tres años habíamos sido elegidos un grupo de profes, alumnos, todo. Después. Pasa que te cuesta encontrar los momentos para reunirse. Porque si no sacás horarios de clase, después no te podes reunir. Tenés que armar encuestas para ver qué quieren modificar los chicos, qué queremos modificar los grandes. Porque las sanciones se tienen que modificar, los chicos cambiaron. No tiene sentido, hasta cuestiones relacionadas a la vestimenta están puestas en las normas de convivencia que tienen en la libreta. Pero no sé quiénes se anotaron. Una preceptora maneja eso. Por lo menos del espacio de comunicaciones, en la plenaria ninguno se anotó para los A.I.C. Y es difícil manejarlo si nadie quiere. (Prof. Lengua y Literatura)

Se habla de la imposibilidad de celebrar reuniones entre los y las docentes. Se propone recolectar la opinión de las y los estudiantes por medio de un relevamiento de opinión –encuesta-. No se plantea la construcción en un debate, espacio de discusión o intercambio entre los distintos actores de la comunidad educativa y el entrevistado, dice que nadie quiere participar. Sin embargo, en contraposición las y los estudiantes, como hemos presentado, reconocen que el reglamento institucional está fuera de época, de hábitos y costumbres; y que requiere y quieren modificarlo.

Finalizando, de esta manera, como se ha establecido en el apartado metodológico se propone trazar la dimensión contextual de la investigación con una descripción del ambiente escolar que pretende presentar la fotografía del contexto micro que delimita el terreno de indagación y es elemento necesario para comprender el proceso de construcción de sentido. En definitiva, se pretende presentar un escenario posible de lo escolar donde habitan docentes y estudiantes, con los

que transité mi trabajo de campo. La intención es establecer la descripción de la escuela seleccionada que permitan intuir una primera mirada sobre lo latente, lo contingente y aquello que emerge de este campo escolar.

Capítulo 3

La natalidad política de nuevas juventudes

Esta tesis tiene como hipótesis que, los y las jóvenes de 16 y 17 años de edad, están y se sitúa en un nuevo punto de partida a la política, a la política partidaria y en esto, a la construcción de la democracia. Porque decimos que la reforma a la Ley de Ciudadanía Argentina abrió un campo de oportunidad y posibilidad, que se irá dibujando con la exploración, apropiación, intervención o no de estas juventudes, sobre un terreno que merece la pena poner en tensión, disputar y recrear. Esto no intenta desconocer la tradición política, los movimientos y las formas de actuación de las juventudes estudiantiles en el país desde hace décadas. Vommaro (2015) va a decir que entre las actuaciones juveniles de las formas legitimadas y las formas juveniles emergentes o alternativas, se marcan dos maneras de concebir a la juventud, la primera, en tanto sujeto de derecho en vínculo con la idea de ciudadanía; la segunda, la juventud es tomada como sujeto de cambio desde la producción de su propia política. Sin embargo, se presentan diferentes discusiones y respuestas acerca de las emergencias juveniles que son muchas veces perseguidas y criminalizadas, aún desde el mismo Estado que propone políticas inclusivas y de participación de las y los jóvenes. En este trabajo estamos poniendo el foco en estas juventudes como ciudadanos pero también en la idea que la habilitación de los derechos políticos se trata, por un lado, de un viejo formato que exploran nuevos actores y por el otro, de un campo indeterminado y contingente.

Dijo Daniel Filmus, ex Ministro de Educación de la Nación⁷⁴ y autor de la Ley Nacional de Educación del año 2006, en la sesión ordinaria del 17 de octubre de 2012 en el Congreso de la Nación Argentina, Cámara de Senadores durante el debate para la sanción del voto joven:

Señor presidente: ...En este caso, buscamos mecanismos para ampliar la participación juvenil (...) la única forma de enseñar democracia, como todos sabemos, es teniendo una institución educativa democrática. Por ejemplo, no poniendo los 0800 y permitiendo que los chicos sean protagonistas. Pero la única forma de democracia no se aprende con cuántos números de senadores tenemos, cuántos números de diputados, etcétera, se aprende si realmente nosotros creamos una institución donde la autoridad de la escuela esté por el saber y no esté por la disciplina o por el autoritarismo en sus autoridades. Insisto: estamos dando un paso enorme. Seguramente, de todas las ampliaciones de derechos que hemos votado en estos años de ninguna nos vamos a arrepentir, porque eso da nuevas herramientas para que nuestra democracia se fortalezca. (Versión taquigráfica, p.77)

De esta manera, enseñar democracia requiere más que la vieja educación civilista, principalmente advertir a las juventudes como protagonistas y actores de sus procesos porque son el epicentro y la razón de la escuela obligatoria. Asimismo, la democracia requiere una escuela democrática que la gestione y le permita emerger, no solo como sustantivo sino como verbo. Nos preguntamos, recuperando las palabras de Filmus, ¿Cuántos 0800 se diagraman en las instituciones educativas para canalizar a la democracia en lugar de hacerla una cultura vivida?

⁷⁴Daniel Filmus fue Ministro de Educación de la Nación en el periodo 2003-2007 durante la presidencia de Néstor Kirchner.

En términos de Arendt, decimos que este nuevo escenario es la “natalidad” de nuevas juventudes como aparecer en lo público. La autora plantea el sentido de la política y la natalidad como idea de la libertad y comienzo.

Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio – y no en ningún otro- donde tenemos el derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepan o no. (2009 b, pp. 45-66)

Entonces, es la potencia de actuar lo que se reconoce desde la ampliación de los derechos políticos. Es el “nacer” de estas juventudes en un mundo que ya existía, que son las formas políticas legitimadas. Sin embargo, esto que parece confundirse solo como la posibilidad de votar es una oportunidad para la transformación de tradiciones y núcleos de poder. Se visibiliza a las juventudes que emergen como agentes sociales, de derechos y políticos. Como dijo Arendt (2009 b.) de todo recién nacido se espera lo inesperado, y en la medida de la capacidad de actuar se es capaz de llevar a cabo lo improbable e imprevisible.

La natalidad apunta exclusivamente al hecho de inicio (...) De todo recién nacido se espera lo inesperado. (...) Nacer es entrar a formar parte de un mundo que ya existía antes. Es aparecer, hacerse visible por primera vez ante los otros, entrar a formar parte de un mundo común (Arendt, 2009, p. 18).

Esta reforma es una apertura de caminos posibles sobre la ciudadanía y sus instituciones como formatos prefijados bajo formas legitimadas pero siempre inconclusas porque de eso se trata la democracia.

El otro elemento importante, se trata de que estos/as jóvenes son los y las habitantes de la escuela obligatoria, la escuela de formación básica donde hoy confluyen “nuevos/as y viejos/as ciudadanos/as políticos” cuya relación pedagógica comienza a navegar entre la autonomía de la ciudadanía contemporánea y la asimetría que media entre docentes y las generaciones futuras. Vommaro (2015) dice que es interesante ver cómo se superponen “la juventud como sujeto presente, que hoy puede votar, y la apelación que existe en el discurso público y político que invoca a los jóvenes como relevo generacional, como sujetos que se están preparando para cuando les toque gobernar y deben entonces esperar su oportunidad” (p. 51).

En la Argentina, el nivel educativo secundario ha incrementado su tasa poblacional de las y los jóvenes en los últimos años. Esto como resultado de las políticas de inclusión y obligatoriedad desde el año 2006 (ver Capítulo 1 y apartado siguiente) y una conversión legislativa. Sin embargo, el programa escolar se continúa, mayormente, presentado desde la formación para el futuro, es decir, como una moratoria social que presume que estas juventudes están “fuera de juego”. Y la escuela es un espacio donde las juventudes deben permanecer cada vez más horas del día, proponiéndose como la práctica social central de la cotidianidad de las juventudes. Dice Bourdieu (2002) que la juventud es como una forma social simbólica de quedar fuera de juego. De este modo, el campo escolar, ingresa en una contradicción delineada entre un diseño curricular no actualizado, lo temporal y presente de la ciudadanía política de las y los jóvenes- estudiantes de

16 y 17 años de edad. “Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar” (Bourdieu, 2002, p.1).

En este sentido, el “voto joven” delinea un nuevo orden y con esto, desordena, irrumpe y hace bullicio en lo preestablecido, corriendo y hasta superponiendo los límites intergeneracional que abren nuevos debates. Pero la ampliación de los derechos políticos a estas juventudes, que corre los límites sociales, se trata también de la inclusión democrática y el empoderamiento de nuevas juventudes, con un doble alcance, sobre las prácticas sociales, la escuela y lo público. Por un lado, la artillería legislativa establece el principio de la visibilización de las juventudes a través de sus capacidades y ya no desde sus limitaciones. Esto es una transformación que requiere permean y resignificar la concepción de las juventudes por las generaciones adultas y en esto, las y los docentes, para que no se transforme en una nueva deuda a las juventudes quedando en simbolismo declamatorio y olvidado en simples formalidades. Por el otro, ya no se trata de pensar a las y los jóvenes como simples espectadores sino como actores de lo público y protagonistas de la escuela, y también, hay que remover tradiciones para esto. Es necesario decir que estas nuevas juventudes y parte de otras siguen quedando por fuera del diagrama social de decisiones como sucede en la producción del mensaje en los medios masivos de comunicación o con los límites etarios que les imposibilita ejercer cargos públicos y participar en las funciones de gobierno. En la ruta de progresividad de la autonomía que se plantea a las juventudes, en reconocer sus capacidades, en una mayor profundidad de la democracia respetando sus derechos fundamentales y seguramente en la medida en que estas se apropien y pujen sobre los espacios, llegará el momento del debate sobre la inclusión en el acceso a los cargos públicos, a las funciones públicas que propongan su actuación, en las formas preestablecidas de la política y también, se reconozcan las formas alternativas y emergentes construidas y vividas por ellos como resignificantes de la política partidaria, la política institucionalizada y de la propia democracia donde hay mucho por redefinir, recrear y accionar. Vommaro (2015) plantea que si bien las relaciones entre juventudes y política se han revitalizado a través de los canales institucionales, las y los jóvenes igualmente continúan creando formas alternativas que muchas veces no son aceptadas por la sociedad; pero marca, que luego de este último periodo (2003-2015) nada volverá a ser como era, porque hay una reactualización de la política tradicional.

De esta manera, coincidimos que esta reactualización de la política institucionalizada con las juventudes y el reconocimiento a través del “voto joven” a nuevas franjas etarias juveniles es una disrupción entre la continuidad y la innovación. En esto se abre el horizonte con posibilidades donde se suma la escuela obligatoria, que alberga a estas juventudes, y así emerge como un campo de acción y transformación sustancial. Los interrogantes asoman al pensar ¿Que significaciones le otorgan las juventudes a sus nuevos derechos y a los nuevos campos de acción que se les abren? ¿Qué sucede en el campo escolar frente a los derechos políticos de las y los jóvenes?

Comenzaremos en este capítulo por dilucidar la connotación histórica y universal como sentido matriz y reservorio social de las significaciones sobre el voto en Argentina.

Como se ha señalado en el apartado metodológico, las Formas Históricas de Sentido matrices son esos sentidos con preeminencia de uno sobre los otros en una relación de dominación. Esta

dominancia no es un determinante unívoco sino que emerge en una relación de hegemonía. Por esta razón, es relevante presentar para nuestro análisis la Forma Histórica de Sentido matriz sobre el voto que es la categoría de análisis central de este trabajo. Esta forma ideal del sentido se desarrolla en una fase histórica que va recuperando ingredientes desde la revolución rioplatense hasta la actualidad, cuando aparece en escena la ampliación de derechos políticos a una nueva franja etaria de las juventudes. Las ampliaciones sobre los pisos etarios en el ejercicio de los derechos políticos no es una cuestión de estos tiempos, ni novedosa, sino que en la historia política del país distintas reformas de ampliación sobre el alcance de quiénes serían los sufragistas también tuvieron anclaje en el requisito de la edad. Ya los testimonios de la época independentista reconocían el establecimiento de nuevos pisos etarios como “la incorporación de elementos jóvenes”⁷⁵ a los procesos electorarios. Que como veremos más adelante tuvieron una lógica relacionada con el voto cantidad y la necesidad de la legitimación de las clases gobernantes, aunque las mujeres permanecieron invisibilizadas bajo el paradigma de la incapacidad jurídica en el que imperaba la figura de la tutela por padres y maridos, en una sociedad que confinaba a la mujer a la esfera privada. Esto vedaba la posibilidad de que lo público pudiera irrumpir en el modelo nuclear de familia sexual reproductiva que distribuye roles al hombre y la mujer; y que garantiza la producción y reproducción del sistema de acumulación. Así la mujer queda confinada al trabajo no retribuido, es decir, el doméstico y los deberes de cuidado como a la objetivación de su cuerpo como medio de producción familiar y constituido en objeto de deseo de los hombres. A lo largo de un periodo de lucha y resistencia por parte de las mujeres que se hace visible en Argentina a fines del siglo XIX y comienzos del XX, y que continúa hasta nuestros tiempos con algunas conquistas pero también, con la persistencias de tradiciones, normas prescriptivas en cuanto los roles y punitivas como la penalidad del aborto; y el mundo que se presenta masculino (patriarcal⁷⁶), no es sino hasta la década del cincuenta, en nuestro país, que se reconocen los derechos políticos a las mujeres. Con el avance del siglo XXI, preexistiendo un voto amplio a mujeres y hombres sin más restricciones que el piso de 18 años de edad de la Ley Sáenz Peña⁷⁷ se sanciona la reforma a la Ley de Ciudadanía Argentina en el año 2012 que incorpora al reconocimiento de los derechos políticos y con ello, al padrón electoral, a las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad. Esta ley va a operar un reconocimiento amplio sobre la habilitación y el ejercicio de los derechos políticos (Ver Capítulo 1), para estas nuevas franjas etarias pero aparecen las excepciones de la mano de la edad, sobre la posibilidad de ser elegidos como gobernantes o de cumplir cargos públicos y en esto, estar en la disputa real del pacto de poder. A la luz de la historia política de Argentina las restricciones para el llamado elector pasivo –candidatos- es una variable que se muestra menos permeable y más rígida frente a las ampliaciones y transformaciones.

⁷⁵Ternavasio (2002) “La reducción del piso etario – que pasó de 25 años, según lo prescrito en el Estatuto de 1815, a 20 años- implicó la incorporación de “elementos jóvenes” en las elecciones celebradas luego de 1821, según afirman los testimonios existentes” (p.84).

⁷⁶Barrancos (2008) “La crítica producida por el feminismo contribuyó a denominar “patriarcado” al sistema social y cultural que otorgó claro predominio a los varones” (p.10).

⁷⁷Ley 8871 /1912 promulgada el 13 de febrero.

3.1 El voto: La Forma Histórica de Sentido matriz en una doble presencia.

3.1.1 La redistribución como legitimación

Acebal, 5. – Para la elección de hoy la policía reunió en un corralón 20 vagos y luego los llevó a las urnas. Hubo varios desórdenes provocados por los reclutados, Evaristo Ortiz hirió a Juan Puyenbira.

Y aquí el otro despacho:

Rosario, 5.- “...según los datos oficiales votaron hoy 2.000 ciudadanos. Lo habrán hecho ligero, porque en mí gira por los atrios no los vi. Al contrario, pude notar durante buen rato, en cada mesa, que los jueces platicaban tranquilamente, siendo rara vez interrumpidos por votantes muy parecidos a otros que observé desempeñando igual misión en mesas que visité anteriormente. (Telegrama del corresponsal “La Nación”, 1870 en Amaral, 1961)

Los derechos políticos en Argentina nacen con nuestra constitución como Estado independiente del gobierno hispánico. Su progreso obedeció a un proceso marcado, por un lado, por la necesidad de sostener y constituir la república independiente con una sucesión regular de los gobiernos bajo algún sistema político; y por otro, a la inestabilidad política que se mantuvo durante buena parte del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Esta inestabilidad estuvo vinculada a fuertes luchas por el poder en las que la competencia electoral de la elite dirigente –notables criollos y militares- se desarrolló en procesos eleccionarios viciados por el fraude, abusos, coacciones, compras y corrupción que iban reafirmado como amenazante, la idea que la pluralidad de opiniones dentro de la propia elite, podría derivar en el faccionismo político. Se consideraba que el fraccionamiento de las opiniones políticas tendría como consecuencia la imprevisibilidad de los resultados electorales. Así, la unanimidad de opiniones era buscada por la clase dominante, como también, revertir la abstención y atonía política de la población y lograr que asista a votar (Ortega, 1963; Ternavasio, 2002). Muestran los historiadores que el voto se convierte, sin más, en el único elemento legitimador y regulador de la sucesión política durante el siglo XIX.

Este proceso se recupera a través, principalmente del trabajo de Ternavasio (2002) quien desde el revisionismo sobre la historiografía política clásica, analiza la constitución de la sociedad política bonaerense durante la primera mitad del siglo XIX en nuestro país. Los elementos que se recuperan son sobre el papel del sufragio en la sociedad Argentina de ese momento. También avanza sobre el tema el trabajo de Ortega (1963) cuyo análisis se extiende hasta la sanción de la Ley Sáenz Peña en el año 1912. Esta reseña no intenta realizar un examen y exposición detallada de la historia política argentina sino recuperar la sustancia significativa sobre la historia del sufragio y sus características que nos permita diagramar su sentido histórico matriz.

En este orden, el voto ha significado un elemento discutido e implementado en el Río de la Plata desde 1810, es decir, en la “época revolucionaria”, teniendo como horizonte el modelo representativo. Así, se presenta la idea de las elecciones periódicas constituyéndose un proceso de una nueva lógica política donde aparecen, el sufragio y los actos comiciales, como ruptura con la tradición monárquica y parte de las instituciones fijadas por la colonia. Esto instaura un régimen de legitimidad y legalidad representativa “En ella juega un papel importante la búsqueda de una fórmula que fuera capaz, al mismo tiempo, de legitimar el poder político y de generar obediencia, regulando la relación entre gobernantes y gobernados una vez resquebrajado el pacto monárqui-

co” (Ternavasio, 2002, p. 25). Había que combatir a los embates exteriores como interiores que parecían desarticular el proyecto independentista (Ortega, 1963).

Es la elite criolla quien detenta el poder y la aspiración de mantenerse en él, pero en un formato político que sostenga las bases de la independencia. De esta forma, la clase gobernante estaba dispuesta en controlar, disciplinar y erradicar las tradicionales asambleas deliberativas o cabildos abiertos que habían dejado la colonia y la revolución, centrando el poder en el régimen municipal y no en el nacional. Ya entonces, estas prácticas populares aparecían como actos peligrosos para el orden social que se pretendía. Como plantea Leibholz (1980) “...La historia del derecho de sufragio en el siglo pasado es tan solo expresión de un conflicto subterráneo entre liberalismo y la democracia, encubierto por su lucha común contra la monarquía” (p.205). La función electoralista de estas instituciones municipales, nos dice Ortega (1963) hallaría rápidamente “prontos y bien dispuestos (cuando no mucho más eficaces) reemplazantes” (p. 98). Serán las “autoridades” que presiden las mesas receptoras de votos; las “juntas del comicio”; los “jueces escrutadores”, los alcaldes, jefes de policía y los ya históricamente célebres, Jueces de Paz, de parroquias y de campaña (Ortega, 1963).

Las asambleas se leían como amenazantes porque se entendía que ponían en vilo el orden y el sentimiento independentista de la época, promoviendo la división, el faccionalismo en la competencia por el poder y en el territorio “capaz de destruir la unión moral del cuerpo político” (Botana, como se citó en Ternavasio, 2002, p. 248). De esta manera, en esa época se impulsaban el pensamiento uniforme y el centralismo. Las facciones políticas, es decir, los antecedentes a los hoy llamados partidos políticos, que pudieran emerger, ya eran considerados peligrosos.

Sin embargo, esta mirada sobre los partidos políticos no fue algo exclusivo de nuestra historia sino que ellos han sufrido un proceso de aversión desde las primeras conformaciones, también en Europa “Los partidos políticos, antes y ahora, gozaban de todo menos de popularidad. Incluso después del reconocimiento constitucional se ven enfrentados a una serie de reservas cuyo origen y motivo parecen ser extraordinariamente complejos”. La política partidaria deviene en el fraccionamiento político estableciendo una nueva relación de la sociedad civil con el Estado en el triunfo del pluralismo que en definitiva venían a atentar sobre la soberanía del Estado que no era la soberanía del pueblo (Rohmer como se citó en Lenk y Neumann, 1980, p. 8). También, la discusión, marcan los autores, estuvo centrada en la idea de la usurpación de intereses particulares, es decir los intereses de partido, en detrimento del interés general, el “bien común” ante un Estado que se entendía como neutral (Lenk y Neumann, 1980).

Weber (1922) observa que sin los partidos políticos las sociedades quedarían a merced del corporativismo. Los partidos pueden organizarse como las demás asociaciones pero su característica principal es que el interés es el poder social para ejercer una influencia sobre la acción comunitaria que “contiene siempre una socialización” (p. 301). Lo que va a plantear Weber (1922) es que sin partidos políticos emergerían corporaciones de electores y cuerpos electorales para el parlamento en base al orden económico y el orden social, sin orientación política estatal. Entonces “eliminar la lucha de partidos en cuanto tal es imposible, a no ser que queramos que deje de haber en absoluto una representación popular activa” (p. 307).

Desde la sociología alemana del siglo XX se va a hablar de “Estado de partidos” desde su inclusión en la constitución alemana, la Ley Fundamental de Bonn en 1949. Así, va a decir Grewe (1980) que el Estado de partidos es “... un tipo de estado cuya vida política y constitucional está predominantemente marcada por la existencia y la función dominadora y determinante de los partidos políticos” (p. 351). La Constitución Nacional Argentina los va a incorporar a su texto en el en la última década del siglo XX⁷⁸ pretendiendo potenciar el pluralismo en la representación política.

Volviendo a la época independentista, aunque no estábamos frente a un sistema político definido, que solo fue tomando diferentes formas legales y de práctica con el avance del siglo XIX, se trató de un modo de hacer, que se sustentó en la comprensión que la continuidad y estabilidad del orden político y social debía refrendarse y sostenerse mediante la expresión de las masas populares que habitaban el territorio; y a su vez, esa participación se debía controlar. De esta forma, la clase dominante había avizorado tempranamente la necesidad de legitimidad por el voto de masas, es decir, a través de la mayor participación de la población en los procesos electorarios para constituirse y sostenerse frente a la amenaza exterior. Al mismo tiempo, el régimen representativo aparecía como el más prometedor a fin de mantener el orden y la regulación del poder. Entonces, el voto cantidad era valuado como el tenedor de la legitimación política en base al número y en consecuencia, daba estabilidad a las clases gobernantes.

El otro condimento que es interesante observar en este proceso político constitutivo, es que el pueblo se mostraba poco interesado en participar en los actos comiciales convocados por las elites, en cambio, se abocaban a los cabildos abiertos o asambleas que perduraron hasta su proscripción. Esto generó una inquietud de las clases dominantes que requerían constituirse y sostenerse en el poder porque decían que peligraba la revolución, entonces se necesitaban ordenadas sucesiones políticas. En consecuencia, lejos de establecerse, en los primeros tiempos, reglamentos electorales restrictivos como el voto censitario que regía en otras partes del mundo, en el Río de Plata se procuró promover la mayor participación de la población en el sufragio. Imponiéndose un tipo de sufragio amplio masculino con la nueva noción de hombre libre importada de la revolución francesa (Ternavasio, 2002).

En este sentido, el régimen representativo argentino fue fundamentado en un tipo de voto “amplio”⁷⁹, que luego de diez años desde la primera declaración de independencia, y de celebrar elecciones que no lograban congregarse más que una reducida minoría, es escasamente excluyente en el orden activo⁸⁰ – votantes – “no hay que olvidar que cualquier regla fija en una sociedad como la rioplatense hubiera excluido a la mayoría de la población” (Ternavasio, 2002, p. 85). Las restricciones estaban puestas en quiénes podrían ser los elegidos – gobernantes – y la conformación de las listas era una potestad excluyente de los grupos de poder de la época. Así, las restricciones sobre los electores activos se incorporarán décadas después tratándose de un proceso inverso a la creencia popular (Botana, 1994, Goldman, 1993, Ortega, 1963).

⁷⁸En 1994 se produjo la última reforma constitucional de la Constitución de la República Argentina donde se introdujo el Art. 38 que establece que los partidos políticos son instituciones del edificio democrático de la nación.

⁷⁹La ley electoral de 1821 utiliza el concepto de sufragio universal que tuvo que ver con la disminución del requisito de la edad de 25 a 20 años y la garantía de un voto pasivo – gobernantes-limitado a los propietarios.

⁸⁰Ternavasio (2002) habla de “elector activo” que es el sufragante y “elector pasivo” que es el candidato a la representación. Es decir, los futuros gobernantes.

Con el avance del siglo XIX se fueron ensayando diferentes regímenes electorales y mecanismos de promoción de participación electoral que aseguraron la sucesión política, operándose mayores restricciones que en el inicio. Algunos con mayores éxitos que otros. Por lo tanto, la conformación del proceso político argentino se desarrolló desde diversas prácticas en distintos espacios en la primera década revolucionaria: primero a través de las asambleas y cabildos abiertos con el “voto consentimiento”, después vino la aclamación hacia la constitución del sistema representativo que ha transitado la experiencia del “voto directo y amplio” apareciendo el temor al faccionismo que trajo un sistema unanimista⁸¹ impuesto por Juan Manuel de Rosas⁸² quien llegó a suprimir la deliberación en las internas y básicamente fundamentó su gobierno, en la autorización electoral mediante el “voto plebiscitario”. Su legitimidad gobernante estaba fundada en la movilización electoral, centrada en cantidad de electores sin pluralismo. La uniformidad de opinión había sido lograda desde la justificación discursiva por un lado, desde la explicación favorable sostenida del gobernador; y por el otro, desde el refuerzo a través de la prensa, ya controlada por el gobierno (Ternavasio, 2000).

Sin embargo, el fraude, la violencia y las irregularidades junto con la inestabilidad política, el dominio exacerbado bonaerense en lo político con el centralismo en lo económico y social⁸³; y la indiferencia popular para participar en los comicios en las que las decisiones pasaban por los criollos y los militares continuaba a principios del siglo XX (Ortega, 1963).

En efecto se ha hecho palpable entre nosotros, el mal existente en la República es justamente la abstención y atonía política. Nadie parece interesarse por la cosa pública; es inútil llamar a inscripción nadie se inscribe, es inútil llamar a elección nadie va a votar ¿por qué? Porque todos tienen el íntimo convencimiento de que cualquier sacrificio, cualquier esfuerzo es inútil, porque el fraude va a dominar el acto. (Joaquín V. González en el debate del proyecto de ley electoral en 1902 como se citó en Ortega, 1963, p. 538)

Asimismo, los partidos políticos ya eran parte constitutiva de la escena política de la época. Se les endilgaba el achatamiento y aniquilamiento de la opinión cívica. Las causas de la decadencia electoral y el fraude se atribuían a factores persistentes como a otros más recientes y estaban localizados principalmente, en la dirigencia política, el analfabetismo de la población y la manipulación del oficialismo (Ortega, 1963).

La emisión del voto se hacía a viva voz o por escrito – según su condición de analfabeto o no- anotándose al elector en la Partida Cívica la palabra: votó (...) Como se ve, algo variaron las normas del fraude; ya no se ataca el atrio de la iglesia, puesto que las mesas recep-

⁸¹Ternavasio (2002) “La unanimidad electoral lograda durante el régimen rosista fue producto de un proceso de construcción que acompañó el pulso de los acontecimientos durante quince años de ejercicio del poder.” (...) “aunque se puso la lista única elaborada desde el gobierno y desapareció aquella práctica que caracterizó la dinámica electoral durante casi quince años – la disputa por las candidaturas-, dicha imposición requirió, por un lado, una justificación discursiva a través de la prensa – ya controlada por el gobierno- y por el otro, una creciente explicación por parte del gobernador de la necesidad de suprimir la competencia” (p. 204).

⁸²Juan Manuel de Rosas, fue gobernador de la provincia de Buenos Aires desde 1829 por casi dos décadas.

⁸³Ortega (1963) Se exagera el dominio bonaerense “en lo político, con el centralismo; en lo económico, con la navegación no libre de los ríos y el usufructo de sus entradas de aduana; en lo social, con una población culta en aumento y un mayor bienestar que el interior, cada vez más empobrecido, sobre todo en sus campañas” (p. 58).

toras están en diversos locales (escuelas, juzgados, capillas, registro civil, etc.) con mayor seguridad, pero se acude al medio oneroso pero no tan peligroso de compra y venta de libretas. Se llegó “hasta la ostentación de carteles de venta. Una excepción fue la elección en la circunscripción cuarta donde surgió electo Palacios para Diputado; la Boca y sus elementos respondieron al dirigente socialista; la crónica indica que los simpatizantes se presentaban al acto con pañuelos rojos atados al cuello o corbatas del mismo color. Se impuso por 830 votos sobre 596 de su más inmediato oponente que fue Avellaneda; esto de un total de 2.566 votos de 3.355 inscriptos. Podemos afirmar según las noticias de la prensa diaria que la elección fue fraudulenta en todo el país en general. (Elecciones del 5 de marzo y 10 de abril del 1903⁸⁴, Ortega, 1963, p. 564).

De esta manera, fue parte de la discusión en la sanción de la ley electoral del año 1902 la prohibición de la capacidad para sufragar de quienes no supieran leer y escribir. Sin embargo, esto significaría la pérdida de un porcentaje alto del cuerpo de electores para los partidos políticos, que éstos no estaban dispuestos a afrontar.

¿Reduciremos el cuerpo electoral a 200.000? Ni habría partido político que propiciara semejante reforma, ni que tuviera el desprendimiento sublime o ridículo, de renunciar a sus elementos electorales inconscientes. (Diputado Lucero por Tucumán en debate parlamentario Ley electoral N° 4161 de 1902, como se citó en Ortega, 1963, p. 558).

Así, marcan los historiadores que luego de la generación del ochenta, con la preeminencia del Estado nación sobre la autonomía de las provincias y la subsistencia de un federalismo distribuido desde el centro al interior, con el contexto de un pueblo descontento, escéptico y desarticulado; y con la constante preocupación de las clases dirigentes sobre la sucesión política, la persistencia en el poder y la continuidad del proyecto que había comenzado ya hacia un siglo, después de un proceso que fue acumulando antecedentes se sanciona la Ley electoral Sáenz Peña, que entra en vigencia en 1912, concebida como la ley que universalizó el voto y garantizó libremente su ejercicio. Esta ley fue pensada, expone Ortega (1963) como un régimen electoral libre y justo que debía forjarse gradualmente “mediante la acción de todos los hombres políticos y de gobierno; y la educación de la masa” (p. 581). En este sentido, la educación como formación de la ciudadanía política era una cuestión que se había institucionalizado como la instrucción del ciudadano nacional, instituida por la ley nacional de educación común número 1420 del año 1884. Una consecuencia de la fórmula mágica de Sarmiento “educar al soberano” que resumió su visión sobre la educación popular como la solución de todos los problemas del país (Weinberg, 1956). De este modo, en el debate parlamentario de la ley electoral de 1902, antecedente fundamental de la Ley Sáenz Peña, se trae a discusión el vínculo entre el analfabetismo y el fraude electoral recomendando el voto calificado por la instrucción. Y entre los discursos en disidencia algunos marcan la flaca escolarización de la época.

⁸⁴Ley nacional 4161 del 29 de diciembre de 1902 y promulgada el 7 de enero de 1903: sirvió para establecer un padrón electoral permanente; identificar mejor al elector con una libreta donde también se anotaba su voto; el país se dividió en distritos electorales y bastó la mayoría simple para decidir la representación.

Los analfabetos aparecen en primer término ¡Pobres analfabetos! Suelen ser con frecuencia la cabeza de turco en estos debates. Como no pueden defenderse porque, precisamente -no saben leer ni escribir, siempre recae en ellos la última causa de todos los males, y sin embargo, ¿qué papel desempeñan los analfabetos en nuestras cuestiones electorales? Cuando más van a votar por lo que otros les indican; pero, generalmente, no se les impone esta molestia, figuran en el padrón y en los escrutinios, sin tener conocimiento de ello, exactamente lo mismo que figuran los muertos y los que no han nacidos. Y entonces, yo pregunto ¿Qué culpa tienen los analfabetos de todas las pillerías que hacen los que saben leer y escribir correctamente? (...) Yo no creo que se deba exigir al votante, que sepa leer y escribir; porque la mayor parte de nuestros analfabetos, no saben leer porque no han tenido escuela que les enseñe. (Dr. Mujica en debate parlamentario ley electoral 1902 como se citó en Ortega, 1963, p. 554).

De acuerdo con esto, Roque Sáenz Peña no es un innovador, nos dice Ortega (1963) “ni por todos los antecedentes de los cuales ya disponía, ni por las soluciones que otros también, ya habían avizorado” (p. 582) como Joaquín V. González; pero sí ha sido el realizador de una ley que transformó el sistema electoral argentino.

Señala Ternavasio (2002) la historia del voto en la Argentina no comienza con la sanción de la Ley Sáenz Peña aunque la historia política clásica llevó a interpretar al periodo anterior “en términos de una prehistoria electoral” (p.253). Esto porque se ha dicho que el sufragio no constituyó ningún papel relevante para la época. Sin embargo, no fue así, como venimos desarrollando, es un periodo de complejidad del sufragio, del sistema político, social y educativo de la Argentina donde se han dirimido las primeras bases de la democracia.

En consecuencia, podemos reconocer este período como un primer periodo de la historia del sufragio en nuestro país. Es una etapa donde opera mayoritariamente la redistribución del sufragio a las clases populares masculinas ante la necesidad de la dirigencia política de evidenciarse en su número y regular la transferencia del poder. Es decir, es la configuración del voto cantidad que no va a tratarse de un ejercicio libre y democrático de los derechos políticos sino que es un periodo marcado por un lado, por la atonía política de la población; y por el otro, por la manipulación, la violencia y el fraude como la persistencia de restricciones sobre quiénes podían ser los gobernantes, cuya transformación va operar en la pérdida de peso de la oligarquía y el aumento de la pequeña burguesía y la cultura letrada. En este sentido, coincidimos con Ternavasio, en que no es prehistoria electoral sino que es parte fundante del proceso de constitución, conformación, configuración y estructura de la democracia argentina y de los sentidos producidos sobre ella.

Es interesante traer lo que postula Weber (1922) sobre la necesidad de los partidos políticos para la base de una política donde prime lo estatal en contraposición a los intereses corporativos del orden económico y social, que nos hace pensar en el menester de la actualidad y la educación pública estatal.

3.1.2. El reconocimiento como bandera de lucha.

Mujer, despierta, el arrebató de la razón se hace escuchar en todo el universo; reconoce tus derechos. El poderoso imperio de la naturaleza ya no está más rodeado de prejuicios, de fanatismo, de superstición y de mentiras. La antorcha de la verdad ha disipado todas las nubes de la tontería y de la usurpación. El hombre esclavo ha multiplicado sus fuerzas, ha tenido necesidad de recurrir a las tuyas para romper sus hierros. Volviéndose libre, él se volvió injusto hacia su compañera. ¡Oh mujeres! (Olympia de Gouges, 1789)⁸⁵

La Ley Sáenz Peña establece varias de las características que hoy Argentina conserva en el sufragio. El voto secreto, ante las sucesivas experiencias para combatir el mercado de libretas; y obligatorio, como promotor de derribar la poca participación del pueblo elector. También trajo otros aspectos novedosos para la época como, la confección de un padrón electoral estable que se construyó sobre la base del registro militar. Así, se anudó la posibilidad del voto al cumplimiento del servicio militar, haciéndolo exclusivo y excluyente, para nativos argentinos y naturalizados, masculinos y mayores de 18 años de edad, voto al que se llamó “universal” excluyendo en forma indirecta a las mujeres. Nos dice Valobra (2008) “...«tomar las armas» era un subterfugio de inhabilitación a las mujeres, pues no accedían a la ciudadanía política por no ser soldados y no eran soldados porque no eran varones” (p.3).

En esta pretensión de constituir un sentido histórico sobre el voto, como vimos antes, la redistribución y la persistencia de la apatía de la población hicieron que el sufragio haya significado la legitimación de un orden, de la gobernanza y de una clase dirigente que no estaba dispuesta a repartir, compartir e incluir realmente a la población en la disputa del poder más allá de garantizarse un amplio número de sufragantes. Avanzando en la historia, podemos ver que también, el voto, ha constituido bandera de lucha de sectores excluidos para el reconocimiento de sus derechos y su visibilización social. Así fue la disputa sobre el voto femenino⁸⁶, consecuencia de un largo proceso de conflagración por parte de organizaciones sociales, partidarias y mujeres que a través de la historia han resistido a ser invisibilizadas y confiscadas por la sociedad y el Estado. Asimismo, en el contexto de un mapa europeo y de América del norte de posguerra donde la mujer comienza a emerger en diferentes espacios sociales y públicos, y se volvía necesaria en el mercado laboral por la emigración de los hombres a la guerra, la mujer comienza a tomar protagonismo.

La construcción de la ciudadanía política de las mujeres en Argentina, fue desplegada desde finales del siglo XIX por la lucha de los movimientos sufragistas, feministas partidarios, como también de mujeres que accionaban individualmente desde distintos matices ideológicos⁸⁷ (Barran-

⁸⁵Olympia de Gouges (1743-1793) como se citó en Queirolo (2016) nació como Marie Gouze en el Midi francés. Hija ilegítima de un carnicero, contrajo matrimonio con un cocinero con quien tuvo dos hijos. Viuda, migró a París. Allí participó en numerosos clubes de mujeres que se expandieron en vísperas del proceso revolucionario que se inauguró simbólicamente con la toma de la Bastilla en 1789. Olympia denunció, en numerosos textos y actos públicos, que la igualdad postulada por los revolucionarios no la contemplaba. Su Declaración finalizaba exhortando a las mujeres a luchar por sus derechos que el hombre había dejado de lado. Olympia de Gouges, Declaración de los derechos de la mujer y ciudadana. Curso de Mujeres y ciudadanía. Ficha número 2. Escuela de Maestros. (p. 2)

⁸⁶Ley N° 13010/1947 llamada Ley del voto femenino

⁸⁷Julieta Lanteri fue una médica italiana, sin vinculación con los partidos políticos que entabló una disputa legal con el gobierno de la provincia de San Juan y consiguió un fallo sin precedentes: obtuvo la carta de ciudadanía y, por ella, logró el reconocimiento al voto por aplicación de la Constitución, que establecía un principio de clausura y legalidad: nadie se encuentra obligado por aquello que la ley no manda ni privado por lo que ella no prohíbe. (Valobra, 2008)

cos, 2007; Queirolo, 2013). Este proceso se desarrolla con tensiones, ya que aún al interior de los partidos políticos se cuestionaba el rol que debía ocupar la mujer. Así, en la Argentina de comienzos del siglo XX, los roles sociales estaban delineados en un orden de género binario exclusivo de mujeres y hombres donde la mujer quedaba confinada a la vida privada, al rol del cuidado familiar, como objeto de tutela de padres y maridos y subordinada jurídicamente a los hombres. Va a decir Pateman (como se citó en Queirolo, 2013) que en las últimas décadas del siglo XIX, la Argentina finalizó la construcción de un orden político. Una sólida estructura legal reguló las normas de convivencia social a lo largo y ancho del territorio con las mujeres que para desempeñarse en el mundo público necesitaban la tutoría del padre si eran solteras, o del marido si eran casadas. En dicho orden social binario se delimitaron responsabilidades sociales y espacios de actuación de forma tal que se definieron identidades de género "que se presentaron como complementarias porque aquello que tenía uno le faltaba al otro y viceversa. Detrás de esta complementariedad se escondió la subordinación femenina" (pp.67-87).

Dora Barrancos (2007) comienza su capítulo "Movimiento de mujeres y feminista" haciendo una crítica a la historiografía pero también al pensamiento crítico, que no fue capaz de observar otras formas de exclusión y sometimiento que la opresión de la clase obrera. Sin embargo, reivindica a ciertos partidos políticos, que ya a principios del siglo XX, pudieron ver lo que estaba fluyendo en la sociedad.

Aunque la marea, como he señalado, parecía no poder detenerse en ningún otro sujeto particular que no fuera el colectivo del pueblo – o de la clase obrera -, el aire local también se contaminó con la reivindicación feminista, y es necesario reconocer que algunos partidos de izquierda y las formaciones armadas abrieron un espacio propio a la problemática femenina. (p. 237)

En el contexto de la Segunda Guerra Mundial la cuestión de los derechos políticos femeninos en Argentina se subsumió, marca Valobra (2008) desde la política interna en un período "dominado por un gobierno conservador que basó su poder en una política fuertemente represiva para con la izquierda y el radicalismo (...) y el fraude electoral"; y en el plano internacional, desde la lucha por la democracia. Así dice "la tensión entre democracia y autoritarismo; y la relación más estrecha entre la subjetividad femenina y la lucha por la paz"⁸⁸ (p. 6). De esta manera, nuestro país, luego de un controvertido intento de establecer el voto femenino por decreto presidencial, resistido por los movimientos de mujeres, se sanciona la Ley de Voto Femenino número 13.010⁸⁹ bajo el gobierno de Juan Domingo Perón, impulsado desde lo institucional por Eva Duarte⁹⁰. Este reconocimiento fue resistido por ser considerada una política electoral, adoptada por el oficialismo, en el supuesto beneficio de incluir a las mujeres para ganar votantes (Valobra, 2008).

⁸⁸ Valobra (2008) El impasse: derechos políticos femeninos en el debate democracia – autoritarismo, 1939-1945.

⁸⁹ Ley N° 13010/1947

⁹⁰ María Eva Duarte fue cónyuge de Juan Domingo Perón que fue presidente en Argentina durante tres periodos. El primero, en las elecciones del 24 de febrero de 1946 al año 1952; la segunda, en las del 11 de noviembre de 1951 al año 1958, que no alcanzó a completar debido al golpe militar que lo derrocó el 16 de septiembre de 1955; y la tercera el 23 de septiembre de 1973 tras 18 años de exilio, para el periodo 1973-1977, que no pudo completar a causa de su fallecimiento.

Es a través de la Ley de Voto Femenino de 1947, que se estableció en su artículo primero “Las mujeres argentinas tendrán los mismos derechos políticos y estarán sujetas a las mismas obligaciones que les acuerdan o imponen las leyes a los varones argentinos”. Es decir, se da el ingreso formal de las mujeres a la política institucionalizada. Sin embargo, esta aprobación no ha significado un triunfo completo ni definitivo, en cuanto a la igualdad de género, ya que persisten aún hoy, restricciones, diferencias como destinos preestablecidos de roles y prácticas sociales, familiares y en el mercado laboral. Si, se trató de una de las puntas del ovillo. Así, con el correr de los años se fueron reformulando espacios y derechos de las mujeres, como por ejemplo el reconocimiento de la capacidad civil plena⁹¹, el ejercicio de la patria potestad compartida sobre sus hijos⁹² y la participación en los cargos electivos⁹³ mediante la legislación de acciones afirmativas⁹⁴, que dejan entrever las resistencias sociales y culturales que persisten sobre la participación de la mujer en lo público, en los cargos de mando y en la disputa del poder, aún a finales del siglo XX. De esta manera, permanecen en el diagrama social tradiciones sobre el trabajo reproductivo y el trabajo productivo⁹⁵ donde continúa una distribución diferenciada de funciones sociales, laborales y familiares, como la maternidad y los deberes de cuidado que son refrendados por la legislación laboral a la mujer de modo indirecto como también, una marcada desemejanza real de condiciones salariales, de oportunidades para los ascensos o los cargos jerárquicos o de dirección organizacional. La legislación que reglamentó el trabajo femenino asalariado también se empapó de los principios de “la ideología de la domesticidad”⁹⁶, nos dice Queirolo (2016 b). En este orden, en la Argentina, aún hoy la legislación laboral insiste en diferenciar hombres y mujeres para el rol del cuidado familiar; y el código penal argentino desconoce y asimismo persigue y penaliza, los derechos fundamentales de la mujer respecto a la autonomía como a la autodeterminación

⁹¹Si bien en 1926, la ley 11.357 amplió la capacidad civil de las mujeres, no eliminó la concepción de “personas incapaces” que siguió vigente hasta fines de la década de 1960. En la reforma del Código Civil de 1968 las mujeres obtuvieron su capacidad civil plena bajo el régimen de una dictadura institucional. Se firmó el Decreto Ley 17.711 que estableció una reforma parcial del Código Civil que no derogó la facultad exclusiva del marido para fijar el domicilio conyugal ni la facultad exclusiva del padre para ejercer la patria potestad sobre los hijos del matrimonio. Incluso, en 1969, se dictó una ley N° 18.248 que estipuló la obligación para la mujer casada de usar el apellido del marido antecedido por la preposición “de”. Algunos artículos originales del Código Civil Argentino que muestran el estado de la cuestión: Artículo 186: si no hubiese contrato nupcial, el marido es el administrador legítimo de todos los bienes del matrimonio, incluso los de la mujer, tanto de los que llevó al matrimonio como de los que adquirió después por título propio.- Artículo 187: La mujer está obligada a habitar con el marido, donde quiera que éste fije su residencia. Si faltare a esta obligación, el marido puede pedir las medidas policiales necesarias, y tendrá derecho a negarle los alimentos...- Artículo 188: La mujer no puede estar en juicio por sí, ni por procurador, sin licencia especial del marido...- Artículo 189: Tampoco puede la mujer, sin licencia o poder del marido, celebrar contrato alguno, o desistir de un contrato anterior; ni adquirir bienes o acciones (...) ni enajenar, ni obligar sus bienes, ni contraer obligación alguna, ni remitir obligación a su favor.- Artículo 190: se presume que la mujer está autorizada por el marido, si ejerce públicamente alguna profesión o industria (...).”

⁹²Ley 23.264/1985 reforma Código Civil artículo 264 que establece que la madre comparte con el padre el "conjunto de derechos y obligaciones que corresponden a los padres sobre las personas y bienes de sus hijos desde la concepción de estos y en tanto sean menores de edad". Originalmente, la ley 10.903, artículo 1 decía “La patria potestad es el conjunto de derechos y obligaciones que corresponden a los padres sobre las personas y bienes de sus hijos, desde la concepción de estos y en tanto sean menores de edad y no se hayan emancipado. El ejercicio de la patria potestad de los hijos legítimos corresponde al padre; y en caso de muerte de este o de haber incurrido en la pérdida de la patria potestad o del derecho de ejercitarla, a la madre. El ejercicio de la patria potestad del hijo natural corresponde a la madre o al que reconozca al hijo o a aquel que haya sido declarado su padre o su madre”.

⁹³Ley de Cupo Femenino número 24.012 del año 1991. De acuerdo con ella, como mínimo, un 30 % de los cargos a ocupar, tanto dentro de las listas de candidatos propuestas, como dentro de los puestos a elegir, debían recaer en mujeres.

⁹⁴ Idem.

⁹⁵Fraser (2006) “Desde el punto de vista distributivo, el género sirve de principio organizador básico de la estructura económica de la sociedad capitalista. Por una parte, estructura la división fundamental entre trabajo retribuido, “productivo”, y trabajo no retribuido, “reproductivo y doméstico”, asignado a las mujeres la responsabilidad primaria de este último. Por otra parte, el género estructura también la división, dentro del trabajo pagado, entre las ocupaciones de fabricación y profesionales, de salarios altos y predominio masculino, y las ocupaciones de “delantal” y de servicio doméstico, de salarios bajos y predominio femenino” (p. 28).

⁹⁶Queirolo (2016b) “La ideología de la domesticidad, concibe a la maternidad como una identidad femenina exclusiva y por lo tanto incompatible con cualquier otra actividad, en especial la laboral” (p. 12).

del cuerpo, la no violencia, la no discriminación, el derecho sobre la salud; y los derechos sexuales y reproductivos. Como ha dicho Mackinnon (1993) el Estado incorpora los hechos de dominación del poder social “en y como derecho. Dos cosas ocurren: el derecho deviene legítimo y la dominación social se hace invisible” (p. 155).

Michael Apple, plantea que el progreso en el reconocimiento de los derechos individuales, derechos sobre los que se edifica el Estado moderno burgués, ha sido en sí mismo la consecuencia de la contienda de clases. Las clases populares, los grupos invisibilizados y subordinados se han apropiado del discurso liberal como bandera de lucha ganando terreno sobre los derechos de las personas. Para esto Apple cita la tesis de Gintis (1980) quien dice que el discurso liberal se ha transformado a lo largo de las luchas sociales en un arma política revolucionaria con el objetivo de extender los espacios en el que dominan los derechos de las personas y así limitar el campo de acción del derecho de propiedad (como se citó en Apple, 1997). En este sentido, el discurso liberal, no se refiere a una cosmovisión del mundo determinada sino que su contenido, marcan estos autores, se ha configurado en el tiempo, a través de los discursos de las distintas clases sociales “Los avances políticos de la izquierda se han expresado, justificado y organizado no en términos de categorías marxistas sino en términos de manifestaciones del discurso liberal” (Gintis como se citó en Apple, 1997, p 137).

Lo que nos muestran Apple y Gintis es que el discurso liberal que es instituyente de las democracias modernas, se produce y gravita en la contienda de clases y las relaciones de poder. Esto señala y expone la desigualdad con que operan las sociedades modernas, y la tensión emerge entre dos valores, que son constitutivos del Estado liberal: la libertad y la igualdad que quedan dispuestos sobre la base material del derecho de propiedad. En esta línea Chantal Mouffe (2000) y Macpherson (1991) analizan la constitución de la democracia liberal moderna.

Para Macpherson, desde el valor libertad, la democracia liberal se constituye en una sociedad capitalista de mercado. Desde el valor de la igualdad, la línea de pensamiento de los demócratas liberales éticos como John Stuart Mill y sus seguidores de fines del siglo XIX y principio del XX, dicen que es “una sociedad en la cual todos sus miembros tengan igual libertad para realizar sus capacidades” Es decir, se trata de la realización de la persona humana como individuo donde la libertad y la igualdad se vuelven valores irreconciliables que entran en tensión. El problema, que marca Macpherson, reside en que la democracia liberal, durante la mayor parte de su existencia, ha tratado de combinar ambos significados (1991, pp. 9-10).

Por su parte, Chantal Mouffe (2000) formula que la democracia moderna está configurada por dos aspectos. Por un lado, como forma de gobierno donde rige el principio de la soberanía popular; y por el otro, como marco simbólico en el que se ejerce esa soberanía. De igual manera que Macpherson, establece que lo que caracteriza como moderna, a la democracia, es primero que el poder quedó convertido en “un lugar vacío⁹⁷” donde a diferencia del poder del príncipe, la legitimidad no es definitiva. Segundo, que se constituye en un núcleo de dos tradiciones que con-

⁹⁷Mouffe (2000) Claude Lefort, insiste en la transformación simbólica que hizo posible el advenimiento de la democracia moderna, esto es en “la disolución de los marcadores de certidumbre” (Lefort, C. Democracy and Political Theory, Oxford, 1988, p. 19). Desde este punto de vista, la moderna sociedad democrática es una sociedad en la que el poder, la ley y el conocimiento han experimentado una radical indeterminación. Esto es consecuente a la “revolución democrática”, que conduce a la desaparición de un poder que antes encarnaba la persona del príncipe y se vinculaba a una autoridad trascendental. (p.19)

forman la cosmovisión moderna del mundo. Estas tradiciones son, la liberal configurada en el valor de la libertad individual que se sostiene con el dictado del imperio de la ley y la defensa de los derechos humanos; y la tradición democrática que se sustenta en el principio de la igualdad donde hay identidad entre gobernados y gobernantes – igualdad ante la ley-. Una libertad efectivamente igual para que todos utilicen y desarrollen sus capacidades (Macpherson, 1991) y el principio de la soberanía, que reside en el pueblo y se configura a través del modelo representativo. No obstante, la relación en esta moderna configuración, no es necesaria, nos dice Chantal Mouffe, sino que se trata de una imbricación contingente de la historia (pp. 19-20). En esto coincide con la tesis postulada por Gintis (1980) en cuanto el discurso liberal es resultado de un proceso de construcción continuo entre la tensión y la lucha de clases que va reconfigurando el campo de acción de la democracia como marco emblemático y como sistema político. Entonces, el sentido de la democracia debe analizarse en términos de época, en contexto y se puede proyectar, recrear e imaginar posibles.

También, Chantal Mouffe (2000) acuerda con Macpherson (1991) en cuanto el carácter irreconciliable de los valores de libertad e igualdad que están en constante tirantez y son dinámicos de acuerdo a los procesos sociales emergentes.

...resulta vital para la política democrática comprender que la democracia liberal es el resultado de la articulación de dos lógicas que en última instancia son incompatibles, y que no hay forma de reconciliarlas sin imperfección (...) Esta es la razón de que el régimen liberal democrático haya sido objeto de constantes pugnas, pugnas que han constituido la fuerza impulsora de los desarrollos políticos e históricos. (Mouffe, 2000 p. 22)

De modo que, en esta tensión existente entre la libertad, que es individual y la igualdad democrática que es la igualdad ante la ley de los sujetos sociales se constituye y desarrolla en forma circunstancial la democracia. Parafraseando a Giroux (1998) la democracia necesita ser reconstruida, interpretada y problematizada por cada generación para darle significado y como planteó Hanson “Su significado no se nos da, sino que nosotros lo debemos encontrar” (como se citó en Giroux, 1998, p. 21).

En este sentido, la democracia es eventual ante la imposibilidad de la determinación definitiva del poder en un ente trascendente porque la soberanía popular es un poder vacío en contienda, en la inherente desigualdad social de las sociedades modernas y globalizadas que se expresa en la división de clases y el pluralismo (Mouffe, 2000).

En este orden de ideas, siguiendo con la tesis de Chantal Mouffe en cuanto postula a la democracia como un campo de fuerza social donde se disputan las relaciones de poder “que están siempre cuestionándose y ninguna de ellas puede obtener la victoria final” (Mouffe, 2000, p. 32), aparece la lucha por la hegemonía, en términos gramscianos.

El sufragio, el sistema de partidos, las formas de consulta al electorado aparecen como parte del sistema de la democracia liberal representativa pero los derechos políticos como concepción general la exceden, la superan; y ambos ingresan dentro del aspecto que Mouffe señala como la

forma de gobierno democrática u ordenamiento político formal. De esta manera, frente a una democracia dinámica, eventual, provisional nos permite pensar en clave de la transformación.

La propuesta de este trabajo es superar esta idea del voto como elemento de la democracia representativa yendo más allá en el análisis. Este análisis es histórico porque trata de reconocer al sufragio como derecho que se ha extendido pero también, contraído como consecuencia de los procesos sociales y políticos que permiten exponer las relaciones de dominación que lo han delimitado. Como ha planteado Macpherson (1991) el sufragio universal se fue dando por etapas, a partir de limitaciones censitarias restrictivas y fue avanzando en forma diferente según los distintos países hasta llegar al sufragio universal que acabó por incluir el de las mujeres “Pero antes de que se hubiera iniciado en absoluto esta expansión del sufragio, las instituciones y la ideología del individualismo liberal estaban ya firmemente establecidas” (p. 35). Entonces, se hace necesario abordarlo desde una interpretación que deconstruya el sentido del voto y lo rearme más allá del acto de votar individual, uniéndolo a una concepción de proceso, de lo colectivo e inesperada de los derechos políticos que permita superar la democracia representativa aunque ésta haya sido la connotación hegemónica que se ha insistido en darle para restringirlo.

En este orden de las ideas, recuperamos por un lado, la disputa y visibilización de las mujeres en la esfera pública y política que ha conseguido transformaciones sobre la concepción y los discursos del rol de la mujer en la sociedad; y esto ha sido, consecuencia de su resistencia y lucha. En este sentido, el sufragio femenino ha significado un avance sobre el discurso liberal conservador, es decir, ha tomado sentido como bandera de lucha en el reconocimiento del colectivo de las mujeres. Por el otro, el voto universal masculino, se ha edificado dentro de la búsqueda de la legitimidad por parte de las clases dirigentes que entendieron rápidamente que el poder está en el pueblo a quien se va a gobernar, por esto, el voto cantidad operó primariamente como sistema de redistribución del acto electoral. En esta razón, planteamos para nuestro análisis que la Forma Histórica de Sentido matriz sobre “el voto” aparece en una doble presencia⁹⁸ establecida entre la redistribución y el reconocimiento⁹⁹ que ha operado a lo largo de la historia en el desarrollo de los derechos políticos, específicamente en nuestro país. Lo que nos lleva a repensar el sentido del voto joven en la Argentina contemporánea.

Así, luego del reconocimiento de los derechos políticos a las mujeres a mitad del siglo XX en Argentina, la última ampliación sobre estos derechos se sanciona a cien años de la sanción de la

⁹⁸ “La doble presencia” es un trabajo de las autoras Borderías, C.; Carrasco, C.; Alemany, C. (Comp.) (1994) “Las mujeres y el trabajo: rupturas conceptuales.” Barcelona: ICARIA.. en el que plantean y analizan “la condición de la mujer adulta se caracteriza por una doble presencia, en el trabajo de la familia y en el trabajo extrafamiliar” (p.2).

⁹⁹ Fraser (2006) “Los términos “redistribución” y “reconocimiento”, tal como los utilizo aquí, tienen una referencia tanto filosófica como política. Desde el punto de vista filosófico, se refieren a unos paradigmas normativos elaborados por teóricos políticos y filósofos morales. Desde el punto de vista político, se refieren a familias de reivindicaciones planteadas por actores políticos y movimientos sociales en la esfera pública (...) En términos filosóficos tienen orígenes divergentes. Redistribución proviene de la tradición liberal. Donde se trató de sintetizar la insistencia liberal tradicional en la libertad individual con el igualitarismo de la socialdemocracia, propusieron unas concepciones nuevas de la justicia que pudieran justificar la redistribución socioeconómica. El término “reconocimiento”, en cambio proviene de la filosofía hegeliana que designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado entre sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad. En su referencia política, se refieren a los paradigmas populares de la justicia. Dados por supuestos de forma tácita por los movimientos sociales y los actores políticos, los paradigmas populares son conjunto de concepciones relacionadas sobre las causas y las soluciones de la injusticia” (p. 19-21).

Ley Sáenz Peña con la reforma a la ley de ciudadanía argentina¹⁰⁰ en el año 2012 – cuando se reconoce los derechos políticos, de las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad. El debate parlamentario sobre la sanción de esta ley, como la ley de voto femenino, también estuvo enrostrado en la cuestión acerca de si el motivo de su impulso por parte del Estado, tenía que ver con un beneficio electoral, es decir, como medida demagógica del oficialismo. Esta ley estableció en su artículo 7 “Los argentinos que hubiesen cumplido la edad de dieciséis (16) años, gozan de todos los derechos políticos conforme a la Constitución y a las leyes de la República”¹⁰¹.

Como venimos analizando, el Estado Argentino en la primera década y media del siglo XXI toma una posición que propicia la ampliación de derechos y de vías participativas de la población; más específicamente sobre las juventudes¹⁰² tanto en lo público como en el campo escolar. Un interrogante es si estas transformaciones en el discurso jurídico y en la agenda del Estado han tomado significado en clave de una democracia más sustantiva y activa no solo en términos formales. Tal vez, esta sea la gran pregunta que ha motivado el desarrollo de este trabajo. En términos de Leibholz (1980)

...la democratización del sufragio, esta se debe al hecho de que el parlamentarismo representativo, hijo del liberalismo, es decir, de los movimientos de emancipación de la burguesía, se han visto alterados por la progresiva emancipación política a lo largo de los últimos cien años, de las capas sociales bajas, en constante avance. (p. 206)

En este sentido, el voto joven, aparece en una época en que se vienen bosquejando y trazando políticas públicas que promueven profundizar el proceso de participación (Vommaro, 2015; Núñez, Vázquez y Vommaro, 2014; Núñez y Vázquez, 2013) y reconocimiento, de las y los jóvenes, como sujetos de derecho, de capacidades y potencialidades. Asimismo, Larrondo (2015) señala a este periodo como una etapa de reconfiguración y fragmentación en el movimiento estudiantil secundario. Reconoce el año 2009 como un nuevo punto de ruptura y reconfiguración de las organizaciones estudiantiles porque ha redundado “determinadas y diferenciales condiciones de posibilidad dadas a la participación en la escuela y de la construcción de identidades políticas juveniles y estudiantiles en particular” (pp. 79-80). Para Pablo Vommaro (2015) se trata de un periodo donde se reactualiza la política formal en el país con el vínculo de las juventudes con el Estado.

Esto no ha sucedido, sin contradicciones sobre el rol y la tarea del Estado promotor de derechos que pone en cuestión las condiciones sociales, culturales y económicas necesarias que deben acompañar la favorabilidad de las distintas reformas. Las juventudes son, también un sector vulnerable de la sociedad que requiere protección y cuidado frente a las desigualdades sociales, del mundo del trabajo y en la idea de la juventud y la ciudadanía, que no permiten asumir las ampliaciones de derechos operantes por sí mismas o por si solas como virtuosas. Por ejemplo, en

¹⁰⁰Ley Nacional N° 346 modificada por la Ley N° 26.774 del año 2012.

¹⁰¹Ley Nacional N° 26.774 del año 2012.

¹⁰² Vommaro (2015) “...la juventud también aparece como sujeto de derechos, e inclusive en muchas políticas es reconocida como sujeto de cambio, como agente de transformación social. Para el caso argentino, esto es particularmente notorio en las llamadas políticas juveniles de participación, que en un reciente relevamiento se identificaron como el 25% del total de las políticas públicas de juventud existentes” (p. 51-52).

este sentido, en el año 2009 se aprueba la baja de la mayoría de edad en Argentina, de los 21 años a los 18 años de edad¹⁰³. Esto es, unos años antes a la ley de voto joven. Esta reforma, también fue una habilitación de nuevas juventudes a lo público, en este caso con plena capacidad, es decir, se las incorpora a la franja adulta. Sin embargo, este cambio en el discurso jurídico ha sido y sigue siendo una reforma controvertida en cuanto, a los derechos de las juventudes, que pasan a ser adultos al cumplir los 18 años de edad, en un entramado social que es áspero en el mercado laboral, en la inclusión de las y los jóvenes, y en la concepción de qué es ser joven en lo social. Marcan los especialistas en niñez y juventudes que, podemos observar en las clases medias y altas de la sociedad, una prolongación del periodo en que las juventudes viven con sus progenitores, la asistencia, el cuidado y las necesidades primarias cubiertas por parte de estos, durante varios años después a la mayoría de edad. En cambio, las juventudes adultas de los sectores vulnerables de la sociedad quedan en el desamparo porque el Estado ya no funciona para ellos. Se convierten en adultos, y así dejan de ser alcanzados por las políticas públicas de protección a sus derechos básicos. Esto puede verse en las instituciones de contención y albergue de la niñez y la adolescencia cuando al cumplir los 18 años de edad deben retirarse del sistema, debiendo hacerse artilugios para evitar la expulsión de estas juventudes que son los nuevos adultos de la sociedad y quedan obligadas a darse vivienda, trabajo, manutención, etc. por sí mismos (Charla Consejo de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes el 9 de octubre de 2017, Facultad de Derecho, U.B.A., en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Esto deja traslucir la necesidad de entrelazar las políticas públicas y la situación de desigualdad en que operan, de acuerdo a los sectores sociales en que acontecen. Es preciso aclarar que cuando se menciona en este trabajo la posición favorable del Estado tiene que ver con proponer el rol del Estado como impulsor de las políticas públicas pero no se trata de un juicio de valor. Entonces, en esta línea del análisis es relevante recuperar la situación y construcción social sobre las juventudes que hacemos en el apartado siguiente e interpelarnos sobre las condiciones que acompañan o no a las políticas públicas y transformaciones del discurso jurídico.

¹⁰³Ley N° 26579. Código Civil y Comercial Argentino. Boletín Oficial de la República Argentina, 22 de diciembre de 2009.

3.2 Las juventudes entre la redistribución y el reconocimiento.

La comprensión histórica nos enseña a transformar aquello que en nuestra vida es aparentemente fijo e interno, en cosas que se pueden cambiar. Les enseña a las personas que las estructuras que las rodean han sido hechas y vueltas a hacer una y otra vez. Nos enseña que vivimos en la historia. (Marshall como se citó en Giroux, 1998, p. 15)

La disyuntiva y la aparente contraposición entre las reivindicaciones de redistribución y de reconocimiento es uno de los puntos que interpela a Nancy Fraser para desarrollar su tesis y proponer una concepción bidimensional de la justicia social. Lo que hace Fraser es integrar ambas reivindicaciones de forma tal que una no reduzca a la otra y se configure una idea de justicia¹⁰⁴. Desde el debate filosófico tradicional la relación de la redistribución y el reconocimiento, se ha estado dirimiendo en subsumir una reivindicación a la otra, asignando preeminencia a alguna sobre la búsqueda de la justicia social¹⁰⁵. Lo que hace la autora frente a este debate, es sostener que solo en un marco de análisis donde se integren las dos reivindicaciones se puede reconocer la desigualdad de clase y la jerarquía de estatus de la sociedad contemporánea que permita proponer aspectos emancipadores o remedios afirmativos¹⁰⁶ (Fraser, 2006).

Se recuperan estas categorías teóricas porque permiten hacer una lectura e interpretar la Forma Histórica de Sentido matriz del “voto” y el “voto joven” desde una perspectiva crítica que deconstruye una política pública dentro de la dimensión de la justicia social y nos posibilita identificar los aspectos de la injusticia.

Se ha desarrollado en el ítem anterior la configuración de las tipificaciones sociales sobre el “voto” en una doble presencia, es decir, el sentido histórico del voto aparece, desde el análisis de dos procesos históricos distintos en nuestro país, por un lado, como legitimación y regulador de la sucesión política y del poder; y por el otro, como bandera de lucha. Al contrastar la F.H.S.m a la luz de las dimensiones de la justicia social, el “voto cantidad” de principio de siglo XIX queda dentro del paradigma de la redistribución porque se ha constituido en la extensión del derecho de sufragio a mayor población. Como ha marcado Fraser (2006) el origen filosófico de la “redistribución” proviene de la tradición liberal y aparece a principios del siglo XX en su rama angloamericana. Más tarde en nuestro país, de la mano del Estado de bienestar, intentando sintetizar la libertad individual con el igualitarismo de la socialdemocracia que es fundamento de la redistribución socioeconómica. Aquí estamos recuperando el proceso de ampliación del cuerpo elector

¹⁰⁴Nino (2007) y Kelsen (1981) plantean que pocas ideas encienden tantas pasiones y controversias como la idea de justicia. Se trata de una pregunta fundante que ha sido la preocupación de teóricos a lo largo de la historia del pensamiento.

¹⁰⁵ En el libro *¿Redistribución o reconocimiento?* Que es escrito en colaboración por Nancy Fraser y Axel Honneth ambos filósofos se escenifica un debate sobre la manera de entender la relación entre redistribución y reconocimiento. La premisa compartida por ambos autores es que la comprensión suficiente de la justicia debe englobar, por lo menos dos cuestiones: las que se proyectan en la época fordista como luchas por la distribución y las que se proyectan hoy día como luchas por el reconocimiento. Ambos rechazan la visión economicista que reduciría el reconocimiento a un simple epifenómeno de la distribución y ahí termina el acuerdo. Axel Honneth concibe el reconocimiento como la categoría moral fundamental de donde deriva la distribución. Nancy Fraser niega que la distribución pueda subsumirse en el reconocimiento, por lo tanto, propone un análisis de perspectiva dualista. (Fraser y Honneth, 2003)

¹⁰⁶ Fraser (2006) plantea como remedio para eliminar los obstáculos de la paridad participativa dos estrategias generales: afirmación y transformación. Las estrategias afirmativas intentan corregir los resultados sin tocar las estructuras sociales subyacentes que generan las desigualdades. En cambio en la estrategia transformadora aspira a corregir los resultados injustos reestructurando el marco generador subyacente. “Esta distinción no equivale a la reforma frente a la revolución ni a la de cambio gradual frente a cambio apocalíptico. El quid del contraste está en el nivel en que se aborda la injusticia: mientras que la afirmación se centra en los resultados, en el estado final, la transformación aborda las causas últimas” (p.72).

de la Argentina del Siglo XIX que no ha tenido como principio la profundización de la democracia ni la inclusión de las mujeres sino que obedeció a la necesidad de legitimar a las clases dirigentes de la época y regular el mantenimiento del poder ya constituido. Razones por las cuales, se aleja de la idea de redistribución que aparece 40 años después con la socialdemocracia. En cuanto, el “voto femenino”, la bandera de lucha llevada por las mujeres, desde principios del siglo XX, ha traído consigo la revalorización de identidades que estaban devaluadas para determinadas prácticas sociales. Así, el reconocimiento dice Fraser (2006) en cambio, proviene de la filosofía hegeliana y en concreto de la fenomenología de la conciencia “En esta tradición, el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como igual y también como separado de sí” (p. 20). En este sentido, la forma histórica de sentido del voto se edifica en una doble presencia, por un lado, a través del “voto cantidad” que fue una medida distributiva del Estado hacía mayor cantidad de la población masculina buscando la legitimación, es decir en la redistribución. Por otra parte, aparece el paradigma del reconocimiento, a través del voto femenino, que ha sido consecuencia de la lucha social de las mujeres que han pujado por la habilitación en distintos espacios y la transformación de las tradiciones.

En cuanto a las juventudes y el voto joven de este siglo, el marco general de ampliación y reconocimiento de derechos que ha traído un cambio de paradigma jurídico y social desde la segunda mitad del siglo XX sobre la niñez y la adolescencia, ha avanzado impulsado por la doctrina de los Derechos Humanos, su incorporación en el derecho interno en Argentina décadas después y una ampliación redistributiva de los derechos políticos en la primera década del Siglo XXI. Esta reforma navega entre la necesidad de estrategias afirmativas y estrategias transformadoras. Se necesita la redistribución de las condiciones materiales y sociales que garantice la concreción de los derechos a toda la población joven; y por el otro lado, el reconocimiento de las juventudes como sujetos de derecho y ciudadanos y ciudadanas políticos, que trascienda la norma jurídica y se propague en la transformación de los patrones culturales sobre el “ser joven”, el “ser estudiante” y sobre la propia concepción de la ciudadanía, la participación, la política, la democracia y también de la escuela. En este sentido, el reconocimiento de estas juventudes, necesita la inclusión cultural de la adolescencia como actores sociales y políticos. La redistribución emerge en otorgarles los derechos políticos que se vuelven un requerimiento sobre las condiciones socioeconómicas para que estas nuevas juventudes puedan ejercerlos. Fraser (2006) va a hablar de la necesidad de establecer condiciones objetivas y subjetivas¹⁰⁷ que hagan real la posibilidad y en pie de igualdad, la realización de los derechos. Se trata de la paridad participativa¹⁰⁸ que “debe hacerse de manera que se garantice la independencia y la voz de todos los participantes” (p. 42). En definitiva, es redistribución porque hay una reestructuración de lo público y del sistema político que se amplía a la intervención de más población, que requiere condiciones materiales que la garanticen. Es reconocimiento porque en la estructura de las relaciones sociales aparecen estas nuevas juventudes que comienzan a ocupar un “hacer solos” que prescribe la necesidad de una

¹⁰⁷ Fraser (2006) “En primer lugar, la distribución de los recursos materiales debe hacerse de manera que garantice la independencia y la “voz” de todos los participantes. Llamaré a esta condición objetiva de la paridad participativa (...) la segunda condición requiere que los patrones institucionalizados de valor cultural expresen el mismo respeto a todos los participantes y garanticen la igualdad de oportunidades para conseguir la estima social. Llamaré a esta la condición intersubjetiva” (p. 42).

¹⁰⁸ Fraser (2006) Nota 39: “...para mí, en cambio, paridad significa la condición de ser un igual, de estar a la par con los demás de estar en pie de igualdad. Dejo sin responder la cuestión del grado o nivel exacto de igualdad necesario para garantizar esa paridad. Es más, en mi formulación, el requisito moral es que se garantice a los miembros de la sociedad la posibilidad de la paridad, si optan por participar en una determinada actividad o interacción y cuando lo hagan” (p. 42).

transformación cultural del rol de las juventudes en las distintas prácticas sociales. “...Se trata de los valores culturales que expresen mismo respeto a todos los participantes y garanticen la igualdad de oportunidades para conseguir la estima social” (Fraser, 2006, p.42). Asimismo, la habilitación de los derechos políticos a estas juventudes es un discurso que los reconoce y los traslada a un segmento intersticial generacional del diagrama social entre el poder del mundo adulto y la expectación de la adolescencia.

La escuela secundaria, no queda ajena a esto como práctica social institucionalizada de la transmisión y de la producción de la cultura. Tiene un rol fundamental en la búsqueda de las causas y las soluciones de la injusticia, de los valores democráticos e inclusivos de nuestros nuevos sujetos políticos.

Claro está que una forma emancipatoria de ciudadanía no solo llevaría la mira de eliminar las prácticas sociales opresivas, sino también se constituirían en un nuevo movimiento del despertar social y, hacer esto, igualmente contribuiría a la estructuración de relaciones sociales no enajenantes, cuya meta sería ampliar y fortalecer las posibilidades inherentes de la vida humana. (Giroux, 1998, p.22)

Como también plantea Giroux (1998) y hemos mostrado desde el análisis sobre las formas históricas de sentidos del voto, la ciudadanía al igual que la democracia, es parte de una tradición histórica que representa un terreno de lucha. Lo que dice Giroux, es que la ciudadanía y la democracia requieren ser problematizadas y reconstruidas por cada generación. Entonces, estamos admitiendo que se tratan de prácticas históricas, socialmente construidas, es decir, son posibles de transformación. Desde la lectura del trabajo de Nancy Fraser, estamos frente a dos dimensiones del paradigma de la justicia social que diagraman nuevas relaciones de poder y son el potencial para reescribir el significado sobre nuestras juventudes, la ciudadanía, la política, la participación, el voto y la democracia como buscar los mecanismos que no los enajene y corrijan como transformen la injusticia.

3.3. Las juventudes ni el éxito ni el peligro sino portavoces activos de sus derechos.

Las y los jóvenes aparecen, dentro del campo social, configurados como un grupo en formación y desarrollo que requiere de la protección de la generación adulta y del Estado. Las normas en Argentina sobre la niñez y la adolescencia vienen transformándose en los últimos 25 años. La última reforma del Código Civil y Comercial argentino ha acompañado al nuevo paradigma de protección propuesto por la “Convención sobre los Derechos del Niño”¹⁰⁹, abandonando el antiguo patronato y la tutela. Argentina decidió con las últimas reformas del discurso jurídico dar a la “Adolescencia” estatus legal donde se incluye a las y los jóvenes de 13 años hasta cumplir los 18 años de edad. A lo largo de este trabajo nos referimos a las juventudes votantes de 16 y 17 años de edad como juventudes, con la premisa de utilizar una categoría plural que permita visibilizar la heterogeneidad y las múltiples subjetividades como trayectorias posibles que pueden configurar el “ser joven”. La literatura, desde Bourdieu, 1998; Bracchi, 2009, 2010; Reguillo Cruz, 2008; Chaves, 2005; Kaplan, 2005; Vommaro, 2015; entre otros, plantea que la noción o condición de juventud es socialmente construida de acuerdo a los procesos históricos y georeferenciales. Reguillo (2008) propone hablar de condición juvenil que refiere a formas y posiciones de interpretar el mundo (como se citó en Kaplan, 2013). Bracchi dice que los distintos escenarios sociales impactan de diversa manera en los jóvenes, por lo cual, es necesario explicitar que estamos ante distintas “juventudes” y esto implica sostener que hay distintas maneras de “ser joven” (Bracchi y Seoane 2010).

Entonces, el “ser joven” tiene que ver con una construcción simbólica o representación social que se moldea, se pone en cuestión y se transforma en distintos procesos y escenarios históricos. Asimismo, como plantea Reguillo (como se citó en Bracchi y Gabbai, 2013) “...los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos diferenciados y desiguales” (p. 35). “Lo simbólico es un campo de maniobra” dice Kaplan (2012, p.15) atravesado por relaciones de poder, donde las juventudes pueden rebelarse, resistir o también conformarse¹¹⁰. La escuela, los medios de comunicación y los adultos calan sobre la forma histórica de “ser joven” y de “ser joven” en la exclusión y la pobreza. En la educación, la producción de subjetividades se da en una interrelación generacional entre los adultos y las juventudes que no son sujetos pasivos “Digamos que en las relaciones intergeneracionales intervienen fuerzas conservadoras y potencias transgresoras” (Kaplan, 2012, p. 16) pero ¿Qué sucede con los medios de comunicación donde estas juventudes adolescentes no tienen posibilidad de participación en la producción de sentidos, mensajes y contenidos? Es el ejercicio de la generación adulta y de grupos económicos de poder que en la relación social, subordina a las juventudes frente al mundo adulto de la producción del mensaje. El mensaje creado por los medios masivos es unidireccional con categorías y estereotipos sociales sobre lo que es “ser joven”. Como señalan los autores Sáez, Adduci y Urquiza (2013) en su artículo “*Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática*”¹¹¹.

¹⁰⁹Convención sobre los Derechos del Niño, Nueva York, 20 de noviembre de 1989.

¹¹⁰Me refiero a “conformarse” como posibilidad de adaptación, aceptación y adecuarse.

¹¹¹Artículo que se encuentra en Kaplan, C. (2013). “Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. (p. 215-238).

De esta forma, siguiendo a Martini (2004) señalamos que los medios masivos proveen a los sujetos del conocimiento del mundo social, al que no pueden acceder de manera directa. Además, a partir de este poder, al que denominaremos simbólico (Bourdieu, 1988, 1999, 2001) los medios se sitúan como formadores de opinión en la sociedad.” (...) Los medios de comunicación presentan socialmente esas producciones como verosímiles (Martini, 2004). (p.215)

Estos debates no quedaron ajenos en la sanción de la última reforma de la Ley de Ciudadanía Argentina¹¹², donde emergieron múltiples cuestiones que se pueden reconocer, como de debate público y mediatizado, sobre qué implica ser joven y cuál es la situación social en que se encuentran las juventudes en Argentina. Tanto Senadores como Diputados nacionales han presentado distintas problemáticas de las juventudes, sus posibles características y estereotipos. De este modo, los representantes legislativos han manifestado que las y los jóvenes se encuentran en situación de fragilidad y vulnerabilidad producto de la desigualdad social. Que son sujetos que padecen violencia, pobreza y desocupación. Y a su vez, son los “ni ni”.

En nuestro país hay 800 mil jóvenes que ni estudian ni trabajan; son los “ni ni”, a los que nosotros, los adultos, no les hemos sabido resolver el problema de darles una salida laboral ni hemos podido mantenerlos dentro del sistema educativo” (...) Como no les puedo ofrecer ni la salida laboral ni la salida estudiantil, lo que hoy les voy a reconocer a los jóvenes de dieciséis y diecisiete años es la posibilidad de votar. En este país, en el que les decimos a los jóvenes que no hay que mentir, les mentimos nosotros. (Sr. Verna, Cámara de Senadores de la Nación).

Para dar un solo dato, en la provincia de Buenos Aires uno de cada tres jóvenes termina la secundaria, uno de cada tres está en la escuela y uno de cada tres está afuera del sistema educativo. No sólo no tienen la asistencia estatal para estudiar, sino tampoco para trabajar. Son datos del INDEC, señores (Sr. Sacca L., Cámara de Diputados de la Nación).

Por otro lado, se mencionaron otros estigmas sociales del “ser joven” donde los sectores más desfavorecidos son relacionados con la causa de los males sociales como el delito, la vagancia, las adicciones. Ser joven implica ser “los rebeldes”, “la peligrosidad de la inexperiencia”, “objeto de influencia”, la irresponsabilidad y los excesos”. Así, emergió la discusión del incremento del poder punitivo del Estado sobre las juventudes. Se postuló la idea que, una vez aprobado el voto joven, el debate social se iba a centrar en requerir, que si las juventudes tienen más campo de derechos entonces se deben agravar las condiciones de su responsabilidad penal. Y esto, se reconoce como un tema propuesto por los medios masivos de comunicación.

Ahora bien, el tema de la ampliación de la baja de edad para votar nos trae a otras bajas de edades. En eso hay que saber que esto nos va a llevar a la baja de edad de imputabilidad. En efecto, he analizado un poco a los países que ya bajaron la edad de votar, que no son muchos. Por ejemplo, Austria tiene una edad mínima para votar de 16 años, la mínima edad de imputabilidad es de 14 años, la mínima edad para conducir es de 17 años. En Brasil, la mínima edad para votar es de 16 años, la mínima edad de imputabilidad –con la justicia penal juvenil– es de 12 años. En Nicaragua la mínima edad para votar es de 16 años,

¹¹²Ley del “voto joven”.

la mínima edad de imputabilidad es de 13 años (Sra. Escudero, Audiencia pública N° 11737, p. 31).

Desde ya que no comparto la posibilidad de equiparar emitir el sufragio a los 16 años con judicializar a los menores o pretender tener una mirada más estricta sobre los jóvenes producto de la ausencia del Estado (Sr. Cano, Cámara de Senadores de la Nación).

La mezcla de la imputabilidad ha sido una vocación de muchos de los medios que nada tiene que ver. Son dos cosas absolutamente disímiles. Primero, porque se ha confundido — a propósito, deliberadamente, en tapas de muchos de los diarios más importantes de este país— haciéndole creer a la sociedad que los jóvenes de dieciséis años no son imputables (Sr. Fernández, Audiencia pública N° 11737, p. 41).

Asimismo, fue tema de debate si las juventudes tienen capacidad para ser, querer y pensar con autonomía. Así se discutió, si las y los jóvenes, son influenciables, manipulables. Si votan de acuerdo a sus convicciones o lo hacen por ideas impuestas por la familia, los medios masivos, los partidos políticos y/o agrupaciones. Si son conscientes o están capacitados para ejercer derechos políticos. Si son solidarios, mezquinos, apolíticos. Si les interesa la política, la ciudadanía y en definitiva, si quieren participar o no, centrada la idea de participación en los comicios. Acá, debemos remarcar que el debate no estuvo focalizado en recuperar a las juventudes como actores políticos desde sus diversas, propias improntas o nuevas formas de participación y de hacer política. Sino que se enfocó en las formas tradicionales de la política institucionalizada y principalmente, en la posibilidad de votar, que se llevó todas las luces. De esta manera, quedó retratado desde los medios masivos de comunicación, como “el voto joven”. Sin embargo, como venimos planteando, esta reforma es más amplia que la sola posibilidad de votar que manda tronar en la sociedad.

De esta manera, la aptitud sobre los derechos políticos a estas juventudes fue propuesta, por algunos/as legisladores/as, como oportunidad y para que, las y los jóvenes, se involucren, generen interés y como acto de reconocimiento e inclusión a las juventudes en lo público.

Cuando se pone en tela de juicio la capacidad del adolescente para votar, se pone en tela de juicio no solamente esa capacidad específica sino también la de exponer sus ideas, la de reflexionar, la de evaluar, la de criticar y la de fundamentar sus juicios (Senadora Sra. Riofrío, Cámara de Senadores de la Nación).

Entonces, incluirlo y hacerlo sentir parte de elecciones colectivas que tienen que ver con procesos, con proyectos políticos, sociales y culturales, los jerarquiza, los reconoce, los pone en un lugar de valoración. Estamos convencidos de que ese es el camino y no el de la estigmatización, el de la exclusión, el de la censura, el de la represión, el de la discriminación de la cual muchas veces son blanco los jóvenes. En algunos casos se asocia a la juventud con lo malo (Sr. López, Cámara de Senadores de la Nación).

En oposición a la idea sobre la “peligrosidad”, se les atribuyó a las juventudes, también creatividad, ser los que “proponen los nuevos paradigmas”. Dijeron en el Congreso Nacional “son los que rompen el molde y se juegan” es “el voto puro”, “son el futuro”. (Recuperado de las versiones taquigráficas del debate parlamentario argentino en ambas cámaras). En este sentido, Kaplan (2012) va a hablar de las dos caras de la moneda. Que es atribuible, también a la condición de la

juventud, un periodo o momento del sujeto en formación donde aparece la idea de ser un proceso omnipotente, de éxito y sin barreras vitales; o bien configuran el peligro o riesgo de la inexperiencia.

Como vemos son múltiples las representaciones que emergen sobre el “ser joven” en el Congreso de la Nación Argentina. Varias se pueden recuperar en el debate público, y en el ámbito de trabajo, la escuela, el barrio, etc. sin dificultad, permeadas por los estereotipos que imprimen los medios masivos de comunicación.

Esta forma de estructurar representaciones y formas ideales sobre las juventudes y el “ser joven” no son nuevas ni exclusivas de estos tiempos. Como ha demarcado Kaplan (2012)

La historia moderna de Occidente ha venido relacionando la peligrosidad social a los jóvenes y desarrollando diversos instrumentos de contención de esas fuerzas rebeldes juveniles. En su argumentación Muchembled demuestra de qué modo Occidente inventa la adolescencia a través de una tutela simbólica sobre una franja de edad considerada como turbulenta e insumisa a los ojos del poder establecido.” (...) El propio Muchembled (2010), en sus reflexiones sobre la delincuencia juvenil, evoca: En los siglos XVI y XVII, la juventud, término que entonces designaba a la adolescencia, goza de una consideración ambigua. Es a la vez un tiempo portado de grandes promesas y una edad “negra y licenciosa”. (pp. 19-20)

A este respecto, Bourdieu (2002) dice que las divisiones sociales entre generaciones son arbitrarias, y objeto de tensiones y de disputas de poder. Su construcción y transformación obedece a manipulaciones que delimitan y determinan cada categorización generacional para mantener un orden de atribuciones que estructuran el orden social intergeneracional. Es decir, estas representaciones ideológicas divisorias hacen que se distribuyan ciertas cosas o funciones sociales e intereses entre algunos; y que dejen a cambio otras a otros (Baquero y Narodowski, 1994, Carli, 1991, 2003, Bourdieu, 2002).

A la niñez, la adolescencia y la adultez se las agrupa y delimita de acuerdo a la edad biológica como unidad social con características físicas y psíquicas e intereses comunes en un intento de clasificar a la población en franjas etarias por homogeneidad. No obstante Thévenot (como se citó en Bourdieu, 2002) muestra que entre dos posiciones extremas, en busca de analizar las diferencias entre trayectoria de juventudes, “...la del estudiante burgués y la del joven obrero hoy existe toda clase de figuras intermedias” (p. 2). Lo que nos dice Bleichmar (1993, como se citó en Carli, 1991) es que la infancia es una construcción simbólica específica con características propias sobre ese grupo y que opera desde un vínculo asimétrico con los adultos. En el cual, la adolescencia también es construida bajo la misma lógica de una generación que se entiende vulnerable por falta de completitud de la madurez donde los adultos tienen un rol de cuidado y protección como de transmisión de la cultura a las generaciones del porvenir, del futuro. Así, desde el discurso jurídico se sitúa a las juventudes, en un sistema progresivo de acceso a lo público, al trabajo y a las responsabilidades.

Como se viene sosteniendo, Argentina ha configurado un nuevo escenario sobre la concepción de “ser joven” que se ha acelerado desde la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006. Consideramos que la extensión de la obligatoriedad escolar a todo el nivel educativo secundario es en primer lugar, reconocer a las juventudes como sujeto de derechos edificando un Estado que se obliga como garante. En este sentido, debe proteger y comprometerse, no solo con el derecho a la educación sino en producir las condiciones sociales y culturales necesarias para el acceso real de todas las juventudes y sobre todo de la inclusión de aquellas que no son las históricas herederas y habitantes de la escuela secundaria. Esto no es otra cosa que estimar la práctica del rol del Estado democrático, que se diagrama como presente frente, a las y los jóvenes.

En este orden, años después se continúa avanzando en la transformación del discurso jurídico en el paradigma de la protección y la capacidad progresiva, que se sitúa en reconocer la heterogeneidad de los procesos madurativos de las juventudes y no anularlos mediante el tutelaje. Esto remueve estructuras aún del campo del derecho, que abre una categoría dinámica. Se alza en un marco objetivo que tiene como interés el resguardo, el cuidado, el amparo de este grupo etario social, que se estima en desventaja y en desigualdad; y desplaza el viejo paradigma de la incapacidad en la mudez. Se propone en garantizar a la niñez y la adolescencia el derecho a ser oídos y portavoces activos de sus derechos, que permite pensar a este grupo etario ya no desde la carencia, la imposibilidad de hablar sino como sujetos de derechos con capacidades progresivas, reconociendo sus potencialidades y en la búsqueda de comprometerlos al pleno ejercicio de esos derechos en equilibrio con sus responsabilidades. De este modo, se trata de reconocer el principio máximo: “el interés superior del niño”¹¹³ que lo convierte en actor.

¹¹³Ley de la provincia de Bs. As. número 13.298 del año 2007.

3.4. La situación social y política de las juventudes argentinas en números.

Como vimos el debate sobre las juventudes es amplio y va desde las configuraciones sociales de quiénes son, los y las jóvenes, sobre los estereotipos de ser joven como también, sobre la juventud como grupo social diferenciado y vulnerable, acerca del cual las generaciones adultas y el Estado van tomando decisiones o reforzando omisiones. En este sentido, recuperamos a través de datos cuantitativos un recorte del escenario de las juventudes desde el período de la sanción de la reforma de la ley de ciudadanía argentina para poner en números parte de nuestro análisis.

Según el censo de población del año 2010 en Argentina, las personas de entre 16 y 18 años de edad eran aproximadamente 1,4 millones¹¹⁴, lo que representa un 4,5 % del total de la padrón electoral nacional argentino (Vommaro, 2015). En un informe publicado por la Cámara Nacional Electoral, para el año 2015, sobre el padrón de votantes menores de las elecciones nacionales, se estableció un total de 933.998 votantes de 16 y 17 años de edad, representando el 2,92 total porcentaje en el padrón nacional¹¹⁵. El último informe sobre la participación político-electoral de los y las jóvenes muestra que en el padrón electoral para los comicios del año 2017 hubo un total de 1.129.824 electores jóvenes habilitados, de los cuales se encuentran afiliados a partidos políticos 1.822 jóvenes sobre un total de un poco más de ocho millones de personas afiliadas en el país. Los distritos con mayor cantidad de afiliados jóvenes son Capital Federal y la provincia de Salta, sin embargo, el mayor porcentaje de electores, en estas franjas etarias, se encuentra en la provincia de Buenos Aires¹¹⁶.

Respecto a los datos sociales y sobre la escolaridad, de acuerdo a datos publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en el Módulo de Actividades de Niñas, Niños y Adolescentes¹¹⁷, para el tercer trimestre del año 2012, año de sanción de la ley del “Voto Joven”, se establece que la población total Argentina de 5 a 17 años es de 7.967.214 correspondiendo un total de 2.590.898 al segundo grupo de 14 a 17 años. Sobre este grupo, donde se encuentran, las y los nuevos jóvenes votantes, el 89.1 por ciento (2.308.801 jóvenes) se encuentra dentro del sistema escolar. El 12.2 por ciento (315.261 jóvenes) trabaja. De ese 12,2 por ciento, el 44.5 por ciento lo hace bajo patrón y el 13.5 por ciento lo hace con una dedicación semanal de 36 horas o más. Del total de jóvenes de 14 a 17 años, el 8.9 por ciento (229.526 jóvenes) realiza actividades domésticas intensivas, es decir, más de 15 horas o más semanales.

Dice United Nations Children's Fund (UNICEF) en su informe anual del año 2017 sobre los jóvenes en Argentina “El 93% de las y los adolescentes de 13 a 17 años asiste a la escuela, superando también los promedios regionales y los valores nacionales recientes. No obstante, marca la entidad, que los avances de la cobertura escolar no alcanzan a todos los grupos de población por igual. “También en este caso las diferencias entre las provincias son amplias y la probabili-

¹¹⁴ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, República Argentina. Cuadro 2 P. Total país. Población total por sexo e índice de masculinidad, según edad en años simples y grupos quinquenales de edad. 16 años: 697.940 / 17 años: 694.855. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/censos_total_pais.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135&t=3&s=6&c=2010 en mayo de 2018.

¹¹⁵ Recuperado de https://www.electoral.gov.ar/pdf/pp_porcentaje_voto_joven_2015.pdf Fecha Abril del 2017

¹¹⁶ Recuperado de <https://www.electoral.gob.ar/nuevo/paginas/datos/jovenesdatos.php> Fecha Abril del 2018

¹¹⁷ Módulo publicado en la página web del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, República Argentina. <https://www.indec.gov.ar>.

dad de acceder al sistema educativo disminuye entre las niñas y los niños que residen en los hogares más pobres” (p. 12).

En este sentido, establece UNICEF (2017) “los datos de pobreza multidimensional infantil obtenidos a partir de datos de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) de 2011/12 que muestran que la pobreza afecta al 30,1% de las niñas y niños de la Argentina, con un promedio de 5,7 privaciones multidimensionales y dinámicas¹¹⁸ cada uno. Cálculos realizados con datos más recientes y que provienen de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) arrojan que la afectación de la pobreza es del 24,5% para 2015. “Otras variantes metodológicas aplicadas a la misma fuente de datos (EPH) sugieren para 2015 una tasa del 31%. Para resumir, podría establecerse un rango de variación que oscila entre el 25 y el 32% de N.N. y A. del país” (p.17).

Asimismo, en cuanto el derecho a la educación marca UNICEF “que la sanción de la Ley número 26.206 de Educación Nacional consagró el compromiso del gobierno federal y los gobiernos provinciales para organizar los ciclos y las modalidades de enseñanza de un modo más uniforme en todo el territorio y para incrementar la inversión pública en educación” (p. 10). Y se reconoce el acompañamiento por una serie de planes y programas nacionales para facilitar tanto el acceso y asegurar la permanencia como el retorno de quienes abandonaron el sistema educativo.

Estas iniciativas alcanzaron buenos resultados en la cobertura del sistema, particularmente en el nivel inicial y en el nivel secundario. El 46% de las niñas y los niños de 3 años concurre a la escuela. Entre los de 4 años concurre el 75% y entre los de 5 años, el 95%. Estos valores son superiores a los promedios de los países latinoamericanos y más altos que los registrados en Argentina unos años atrás. El 93% de las y los adolescentes de 13 a 17 años asiste a la escuela, superando también los promedios regionales y los valores nacionales recientes. (p. 11)

La niñez y la adolescencia requieren políticas reales para la protección y promoción de los derechos para fortalecer y afianzar la igualdad de oportunidades en el proceso de socialización y de una sociedad más justa, donde debe intervenir el Estado y la comunidad en general como los medios de comunicación para que estos no queden en simple declamaciones del discurso legal. Estos datos traslucen las desigualdades sociales que marcan la distancia entre el derecho formal y las posibilidades reales. Argentina tiene aproximadamente 2.000.000 de niños, niñas y adolescentes pobres. En este marco, se vuelve más imperioso observar y examinar el avance en el reconocimiento de los derechos y cuál es el papel que adopta o deja el Estado porque este es el que debe diagramar y traccionar sobre la realidad de las juventudes y sobre todo, de las que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.

Con el ingreso de nuevas juventudes a los derechos políticos es necesario pensar este campo que se abre como oportunidad, para profundizar y enriquecer a la democracia empoderando a las y

¹¹⁸ UNICEF (2017) La vulnerabilidad económica y social es un foco central en la definición de protección social basada en una comprensión de la pobreza y las privaciones multidimensionales y dinámicas. El Estado Mundial de la Infancia de 2005 sentó el precedente para el enfoque de UNICEF sobre la pobreza infantil: “Los niños y las niñas que viven en la pobreza sufren una privación de los recursos materiales, espirituales y emocionales necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les impide disfrutar sus derechos, alcanzar su pleno potencial o participar como miembros plenos y en pie de igualdad de la sociedad” (UNICEF, 2005). Esta conceptualización va más allá de la noción material tradicional de la pobreza y es intrínsecamente multidimensional (Gaspar et al, 2012). (pp. 17-18)

los jóvenes, establecer espacios reales de participación, cargos públicos y de poder para las juventudes dentro del aparato del Estado para que no se sigan pensando y produciéndose las políticas públicas solo desde la mirada del adulto que embebe estereotipos, representaciones, creencias y sentidos sobre el ser joven; y los margina o los incluye. La institución escolar, es hoy en Argentina un espacio fundamental porque están las juventudes de todos los grupos o capas sociales. En esta se dirimen los sentidos, creencias, representaciones sobre el mundo, la política y la democracia. Y como establecen los documentos de política educativa desde el año 2009 para la escuela secundaria, la democracia se aprende principalmente viviendo en democracia, desarrollando una escuela en valores, participativa y de actuación de las y los jóvenes. Como muestran los datos, la provincia de Buenos Aires que es de interés para este trabajo, tiene la mayor cantidad de electores jóvenes del país, un total de 399.156, sin embargo, es la tercera provincia en afiliaciones partidarias de votantes jóvenes.

En definitiva, estos datos muestran que hay voces que requieren ser escuchadas para la toma de decisiones como hay decisiones y espacios de poder que requieren de la diversidad y pluralidad de voces y de las juventudes especialmente.

Capítulo 4

La construcción de sentido en lo escolar

El 15 de septiembre, desde temprano, el sol se exhibió despreocupado frente a la amenaza de las pequeñas y escasas nubes. Después de un otoño y un invierno más desapacibles que los habituales, la primavera de 1976 se anticipaba sobre La Plata. Para los vecinos de la ciudad, ese miércoles no se presentaba diferente a muchos otros. A su lado, un grupo de adolescentes vivía, como una angustia imprecisa, sus presagios.

Ese mediodía, después de llegar del colegio, Claudia se sentó a esperar a María Clara para contarle la última discusión con su hermano. Jorge estaba enojado por la ligereza con que manejaba sus actividades estudiantiles. Aunque apoyaba su lucha apasionada por ideales compartidos (...) El día 16 tenía transcurrido solo treinta minutos. Rosa Matera se acomodaba al sueño leve de sus setenta y ocho años, cuando escuchó los primeros golpes en la puerta, en seguida otros sobre los muebles heredados de sus padres, los pasos duros en el living y las voces extrañas. Encontró fuerzas para salir de su dormitorio y gritó con las entrañas, porque sus pulmones estaban enfermos para impedir que los seis o siete hombres maltrataran a María Clara (...) Vio las cabezas gachas de las chicas, vendas en sus ojos (...) Luego silencio (...) Desde el centro del pabellón, Claudia y María Clara intentaron un dúo, también convocando a Sui Generis. Sus voces arrastraron a las otras, cantando lo que siempre servía para animarse. (Seoane y Núñez, 2011, pp. 161-199)

La visibilidad y el aparecer, de las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad, en su condición de ciudadanos políticos, permite plantear que la escuela secundaria está habitada por un nuevo sujeto pedagógico. Se trata de la irrupción de nuevas ciudadanías en el campo escolar. Un campo que en los últimos años ha sufrido nuevas configuraciones que se exponen en recuperar a las juventudes, a sus prácticas, a sus formas de hacer e intervenir. En esta razón, nos interroga conocer ¿Qué sentidos se construyen en la escuela secundaria a través de las y los docentes y sus estudiantes en cuanto el voto, el voto joven y el rol de la escuela? ¿Dónde se pone el foco? ¿Cuáles son las coincidencias, yuxtaposiciones, contradicciones y rupturas que emergen?

Como plantea Rosana Reguillo, para las juventudes "...la política no es un sistema rígido de normas, es más bien un bricolaje de formas y estilos de vida, una red variable de creencias, estrechamente vinculada con la cultura" (p. 36). En esta disposición desestructurada, múltiple en que las y los jóvenes hacen política y desarrollan sus agrupaciones; y el campo escolar, que concebimos como una cultura vivida porque los sujetos son agentes de producción cultural, social y política, decimos que esta nueva condición ciudadana de las juventudes abre un horizonte de posibilidades para la transformación de las prácticas juveniles, de la política, la ciudadanía y de la escuela. Que se agreguen a la escuela secundaria, la ciudadanía política de parte de sus juventudes-estudiantes, nos permite pensar que, la escuela como práctica social y espacio de convivencia, tiene nuevos labores. Como esboza Cullen (2013) la educación y la ciudadanía son categorías que se corresponden con la ética y con la política. Tanto la ética como la política suponen hábitos. Estos no son lo que simplemente nos pasa sino que se forman como sedimentación de prácticas sociales y son elegibles desde razonamientos individuales como lo correcto. Así, la ética supone hábitos para actuar correctamente; y la política supone los marcos que ilustran las acciones sociales esperables. Se trata de reconocer una nueva configuración social sobre la política institucionalizada que expone nuevas formas de pensar y resignificar el vínculo de las juventudes con la política, las generaciones adultas y la institución escolar. El problema, nos dice Cullen, es que no está claro cómo se determina el bien del individuo – tarea asignada a la escuela- y el de la ciudad – tarea asignada a la ciudadanía-; "y es la lucha por esta determinación la que

lleva a sucesivas formas de pretender constituir la esencia de lo político: sea desde la borradura de la diferencia entre ciudadanía y educación, sea desde la declaración lisa y llana de la imposibilidad de relacionarlas” (p. 89). En este sentido, tanto la formación para la esfera pública – la ciudadanía - como para la esfera privada - el productor –, nos dice Hillert (1999), han sido funciones históricas que han tenido y tienen, los sistemas educativos, y la discusión históricamente se ha centrado en preguntarse dónde se debe poner el foco. “Y si la economía neoliberal impone ciudadanías restringidas, el ejercicio de los derechos políticos formales abre paso a la pugna por la ampliación de la ciudadanía para imponerla sobre la economía” (Hillert, 2011, p. 37). Asimismo, dice la autora que la esfera política y la esfera económica, que fueron diferenciadas y contrapuestas por el orden capitalista y el pensamiento moderno, no agotan los requisitos de una democracia plural. “Por eso ha estado y está en debate si la educación, y la educación pública en especial, deben o no formar también al hombre, es decir, formar además para la esfera privada personal, individual, que no se limita a lo económico” (pp. 39-40). Esto recobra sentido frente a los derechos políticos de las juventudes que habitan la escuela secundaria porque se conjugan relaciones y perspectivas entre lo económico y la ciudadanía donde emerge lo personal como posicionamiento ético y político. Y la educación, es la que define el itinerario de la mudanza hacia la ciudadanía, que es poder tomar libremente la palabra (Cullen, 2013), es decir el aparecer de estos y estas jóvenes. Hoy, la ciudadanía política de las y los estudiantes de la escuela secundaria los incorpora al mundo común, de lo público y en igualdad; y esta es una condición históricamente asumida por la escuela y por la sociedad como correlativa a la escolaridad obligatoria. “Lo público no es un espacio que nos deja decidir, o que decide por nosotros, sino un espacio donde todos los afectados podemos decidir con argumentos y razones” (Cullen, 2013, p. 104). Por lo tanto, las formas de la politización, de las y los estudiantes, sus identidades, creencias, representaciones, sus “bricolaje de formas y estilos de vida” en términos de Reguillo (2012) no se pueden seguir pensando a los márgenes de la escuela obligatoria, de la cancha política, en la moratoria social de estas juventudes reservadas para el futuro. Entonces, resurgen preguntas y debates fundantes sobre la escuela ¿Cómo y para qué debe formar la escuela secundaria? ¿Cuál es el rol de la escuela frente a la condición de la ciudadanía política de sus estudiantes? ¿Qué rol adopta la escuela secundaria frente a las identidades políticas, los debates, los encuentros y/ o las disputas?

Berger y Luckmann (1998) dicen que la identidad es un elemento clave de la realidad subjetiva que se halla en una relación dialéctica del individuo con la estructura social. Díaz y Guber (1986) por su parte, van a decir que la identidad se forja desde la diferencia ante el Otro. Reguillo (2012) tiene una concepción más amplia y expresa que la identidad es una categoría de carácter relacional a través de la identificación o la diferenciación con el otro. Rosana Reguillo ha observado que la institución escolar suele permanecer al margen de los procesos socioculturales de las y los jóvenes; y que los concibe como un libro de texto, es decir, en un desarrollo lineal que debe cubrir ciertas etapas y expresar determinados comportamientos. En esto marca que, sin embargo, “los jóvenes han rebasado a la institución escolar” (p. 48). Los derechos políticos de estas juventudes no solo vienen a alterar los trayectos vitales previstos por la escuela sino a develar la pluralidad de formas y sentidos en que se desarrollan.

Nuestra premisa es, que a través de esta nueva condición de las juventudes comienza a penetrar y a ponerse en cuestión el fraccionamiento entre lo personal y lo público, entre lo individual y lo común y lo colectivo. Cullen (2013) dice que en la constitución del Estado moderno

la educación “ciudadana” se transformó en una educación cívica y de pertenencia a la historia de un grupo en un territorio (...) La ciudadanía “educada” se refugió en el cumplimiento de ciertos deberes cívicos –como votar y defender la soberanía – en la formación de un sentimiento patriótico y en la responsabilidad individual de trabajar para crear “la riqueza de las naciones”. (p. 92)

Entonces, esta separación de la ética – la educación – y la política – la ciudadanía – no auxilió como se hubiera podido esperar, marca Cullen, “como instancia crítica del poder, desde la justicia y el deber” (2013, p. 92).

La nueva escuela secundaria¹¹⁹ propuesta desde el acuerdo federal en el año 2009 en el país; ya no obedece a esta idea de la educación ciudadana, civilista y formal sino que apuesta a la construcción de un espacio escolar de participación y actuación de sus estudiantes con una formación ciudadana transversal a la escolarización obligatoria. Sin embargo, esto no ha dirimido la relación de la educación con la política.

El reconocimiento que vuelve a la política institucionalizada o partidaria un derecho para nuevos/as jóvenes habitantes de la institución escolar requiere profundizar las prácticas juveniles, la construcción de sus identidades, las formas de asociación y agrupación, el hacer política más allá de las formas tradicionales; y todo en su conjunto ya no puede ser negado, ni por dentro ni por fuera de la escuela, como lo hemos analizado en el Capítulo 1. Tal vez se trate del paso del antagonismo al agonismo, como plantea Chantal Mouffe (2014), para la política y la democracia. Esto requiere abandonar la necesidad de buscar siempre el consenso, como derrota del adversario, en cambio, se trata de abrazar la pluralidad que permite construir otra forma de la democracia y de la política, que no es ni la estrategia de abandono de las instituciones políticas ni de unos sobre los otros sino entre otros. “Cuya división no puede ser superada; solo puede ser institucionalizada de diferentes maneras, algunas más igualitarias que otras” (...) “diversidad de acciones en una multiplicidad de ámbitos institucionales, con el fin de construir una hegemonía diferente” (p. 17).

En palabras de Hillert (2011) la construcción de espacios hasta hoy desconocidos permite avanzar en una democracia integral y sustantiva que trascienda la democracia formal; y la construcción de lo público está vinculado con la democracia "... la democracia liberal y pluralista, la vigencia de los derechos humanos, civiles y políticos es marco y condición de otros desarrollos democráticos, del incremento de la capacidad de las mayorías para incidir en los asuntos públicos..." (p. 36). Para Cullen (2013) lo público está también en la educación “La educación es un lugar de resistencia de la ciudadanía cuando la ciudadanía irrumpe como lo público en los procesos educativos. Es decir, acontece, o simplemente se da, el poder tomar la palabra” (p. 95).

La ampliación de derechos políticos a nuevas juventudes destinatarias de la escuela secundaria, no debe desconocerse, anularse o invisibilizarse en las prácticas educativas cotidianas. Esto se trata de pensar a la educación y a la escuela como lugar de lo posible, de la diferencia, de la re-

¹¹⁹ Consejo Federal de la Educación, Resolución núm. 89/2009

sistencia y de la transformación¹²⁰. Desde la literatura reciente el voto joven ha recibido críticas que lo han alejado de ser una promesa y puesto más como un intento de canalizar y reducir las prácticas juveniles a formatos instituidos por el Estado desconociendo otras formas creativas e innovadoras de hacer política, por las y los jóvenes, sin embargo, en este trabajo se vienen recorriendo como un campo de posibilidad. En este sentido, para Arendt (2009) la política es la libertad. La libertad entendida en la acción como posibilidad de inicio entre los otros. La política se basa en la pluralidad de los hombres, la acción y la libertad. La política trata del estar entre los seres-estares¹²¹ y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias. La acción es la de sentar un nuevo comienzo, empezar algo de nuevo donde vive la libertad, que es el poder comenzar. Esta idea de la libertad como comienzo resulta extraña a la tradición de pensamiento conceptual que identifica la libertad como libre albedrío entre dos alternativas dadas sino como plantea Arendt (2009b.), que nos propone la libertad en un paso anterior y esto nos da derecho a esperar “milagros”. Así dice:

Por lo tanto, si esperar milagros es un rasgo del callejón sin salida a que ha ido a parar nuestro mundo, de ninguna manera esta esperanza nos saca del ámbito político originario. Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio – y no en ningún otro- donde tenemos el derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepan o no. (Arendt, 2009b., p. 66)

Entonces, la relación en el espacio escolar se diagrama entre nuevas y viejas ciudadanías y de ellas podemos ansiar “lo improbable e imprevisible”. El epicentro del campo escolar radica en la transmisión de la cultura en una relación que debe ser ética y política. Cultura en términos de Reguillo (2012) “en el modo en que se construyen las maneras de pensar, mirar y nombrar al mundo” (p. 116); y la ética política, refiere a la búsqueda del bien del individuo y de la ciudad en términos de Cullen (2013). En este sentido, la relación de la educación con las nuevas ciudadanías requiere nuevos mandatos sociales sobre la escuela. Ya no se trata de preparar para la ciudadanía como quehacer futuro y como un conjunto de derechos civiles.

En este capítulo se realiza el análisis sobre los discursos de docentes y estudiantes en edad de votar, de y en la escuela secundaria, en cuanto definen, describen y otorgan sentido al voto, al voto joven y a la tarea de la escuela frente a este reciente fenómeno. El desarrollo y presentación del análisis se realiza incluyendo las categorías en vivo, que permiten avanzar en la lectura de los distintos discursos recuperados por la investigadora, y así exponer el proceso de objetivación del sentido que se realiza.

¹²⁰ Cullen (2013) dice que hay un renacer del paradigma de la pedagogía crítica, que, tomando elementos de las teorías de la reproducción y de la pedagogía de la libertad, insiste más en la idea de sujeto pedagógico como ciudadano crítico, y de las prácticas educativas cotidianas como lugares posibles de la diferencia, de la resistencia y de la transformación.

¹²¹ Kusch (1976) “...como *stare* o estar de pie. Y este estar parado es un estar dispuesto ante la circunstancia a fin de poder instalar la existencia” (p.)

4.1. Los discursos

4.1.1. El voto

Como ya se ha presentado, la Forma Histórica de Sentido matriz (FHSm) sobre el voto se edifica en una doble presencia¹²², que se recupera en dos procesos históricos distintos. Primero, el sentido del voto se configura como “legitimante y regulador” del poder, fundado en su distribución a las masas populares a principios del siglo XIX, desde una lógica operada en el voto cantidad, es decir la promoción de la mayor participación de las bases como sufragistas activos, en la búsqueda de legitimar a las clases dirigentes y al nuevo orden. Ser candidato “elector pasivo” quedaba restringido a una elite calificada por el derecho de propiedad. La segunda, se expone desde el inicio y hasta mitad del siglo XX, cuando el sufragio aparece como “bandera de lucha” de los sectores sociales oprimidos, subordinados e invisibilizados que pujan por aparecer en el escenario de lo público de lo cual, es representativo el voto femenino (Ver Capítulo 3).

Desde los discursos, las y los estudiantes, expresan que el voto es la posibilidad de elegir, de dar opinión y expresarse en lo personal. Se han relevado frases de las y los estudiantes como “Votar lo que uno cree”; “Poder elegir” “Expresar tu ideología”, “Expresar tu opinión”, “Hacerse oír”, “Tener voz”. Así, el voto emerge como una atribución individual y dentro de las libertades civiles más que reconocerse como una libertad política. De acuerdo con esto, Marshall establece que el periodo formativo de los derechos políticos proviene de principios del siglo XIX, cuando los derechos civiles vinculados con la condición de libertad ya habían adquirido sustancia suficiente como para que se justifique hablar de una condición general de ciudadanía, la que “no consistió en la creación de nuevos derechos sino en el otorgamiento de antiguos derechos a nuevos sectores de la población” (2004, p.28).

También, estos discursos lo exhiben como un momento de decisión fundamental para “evaluar lo que es mejor, lo que es peor, el futuro”. Y en esta idea de decisión fundamental, se lo identifica con la democracia. Una democracia formal, procedimental, representativa dándole sentido desde la posibilidad de celebrar elecciones periódicas. En este sentido, Aragón (2007) desde el constitucionalismo español, dice que el sufragio además de ser una facultad del sujeto es un principio de la democracia nuclear del Estado democrático como método para designar la representación popular. Esto cuando es universal, libre, igual, directo y secreto. “El voto de los ciudadanos ha de valer igual, ha de emitirse sin intermediarios y ha de ser la manifestación de una decisión libre, esto es de una libertad no coaccionada” (pp. 163-165). Por su parte, Joseph Schumpeter (como se citó en Macpherson, 1991) establece que el rol del pueblo es el de producir un gobierno “el método democrático es el mecanismo institucional para alcanzar decisiones políticas en las cuales unos individuos adquieren el poder de decidir por medio de una lucha competitiva por el voto del pueblo” (p. 96). Desde Macpherson se agrega que la función de los votantes no es el de decidir cuestiones políticas sino que se limita a escoger entre grupos políticos en forma periódica, en los comicios.

¹²² Se utiliza la idea de “La doble presencia” obtenida desde un trabajo de las autoras Borderías, C.; Carrasco, C.; Alemany, C. (Comp.) (1994) “Las mujeres y el trabajo: rupturas conceptuales.” Barcelona: ICARIA.. en el que plantean y analizan la condición de la mujer adulta dentro de la sociedad moderna, que se caracteriza por una doble presencia. Es decir, “en el trabajo de la familia y en el trabajo extrafamiliar” (p.2).

El voto es, la democracia en sí porque si no se pudiera elegir no existiría el voto. (Estudiante, 6to año, Gestión)

Algo fundamental en la vida. Siempre que cada cuatro años hay elecciones significa que todo marcha lo mejor que podría marchar. O sea, sea el gobierno que sea, nos guste o no. Hay que quejarse de lo que esté mal, aplaudir lo que esté bien pero siempre tener en cuenta que dentro de cuatro años, tres años, dos años, lo que quede, pongamos todos de nuevo el voto en la urna por el mismo, por otro, por lo que sea, y así sea consciente porque cuando no hay... cuando la gente no vota, cualquier país sea democrático digo, generalmente es un golpe de estado. (Estudiante, 6to año, Cs. Sociales)

De esta manera, puede leerse que los discursos de las y los estudiantes, sitúan al voto más como un acto de elegir representantes que la idea de Schumpeter sobre el rol del pueblo como productor, creador, fabricante de gobiernos que diagrama un rol activo en la puja política por parte de las y los ciudadanos, y lo establece en una idea de proceso continuo y no solo un acto. El sufragio es la posibilidad de elegir representantes pero también es la posibilidad de intervenir en la esfera política del Estado. Cuando las mujeres estaban excluidas del voto también lo estaban de la política formal más allá de los espacios, que en forma caprichosa, podían abrirse o no, darle continuidad a su participación o cercenar dentro de los partidos políticos.

Desde los discursos de, las y los docentes, el voto también fue suscripto como un acto relevante, asociado al ejercicio de la libertad ciudadana y la democracia. Y también aparece como un acto individual y particular por el que se ejercen los derechos de la libertad de expresión y la libre elección de los representantes. De algún modo se percibe como un acto de “poder” de las y los ciudadanos sobre la clase dirigente a través de las urnas. Dicen: “Es el poder de decidir”, “Es una de las participaciones más importantes”.

El voto es tu voz, es tu decisión, es el poder que tenés para decidir. (Prof. Biología, 4to año)

El voto es algo sumamente trascendental. (Prof. Geografía, 5to y 6to año)

Una de las participaciones más importantes que tenemos nosotros como ciudadanos. (Prof. Filosofía, 5to año)

Es libertad, poder elegir lo que vos querés. (Prof. Matemática, 1er año)

Así, en estas expresiones el voto se configura como una facultad individual que hace pensar en la democracia representativa. Es un acto de poder de aquí y ahora, más que configurar y edificarse como parte de un proceso de participación colectiva, de incidencia en lo público, de la concepción de una ciudadanía amplia, colectiva y plural a desarrollarse antes, durante y después al acto de votar. Y en esto, estos discursos quedan enlazados con el sentido del voto como legitimación y regulación del poder de una clase ya constituida y aceptada como dirigente. Porque también, los y las entrevistados/as quedan posicionados en el lugar del sufragista más que pensarse como sujetos activos en la disputa del pacto de poder. De esta manera, no son extrañas estas connotaciones, reconocibles desde los discursos de docentes y estudiantes, sobre la sedimentación del modelo histórico del voto que hemos presentado ni desde lo expuesto por la literatura sobre el

desarrollo de los derechos políticos y las distintas extensiones del sufragio en los Estados modernos.

Así, Marshall y Bottomore (2004) observan que en la sociedad antigua los derechos civiles, políticos y sociales se mezclaban porque las instituciones estaban amalgamadas. La separación de funciones sucede en la sociedad moderna. Recién al pasar de lo antiguo a lo moderno, se comienzan a diferenciar las funciones de las instituciones y la configuración de la ciudadanía avanza en periodos históricos marcados por la preponderancia de los distintos tipos de derechos. En esta razón, van a decir estos autores, que este proceso tiene que ver con el avance del principio de igualdad ciudadana que se va contraponiendo al principio de desigualdad de las clases sociales y que la ciudadanía es una condición reconocida a los miembros plenos de una comunidad bajo el principio de la igualdad, respecto a los derechos y deberes de que está dotada esa condición. Sin embargo, no hay ningún principio universal que determine cuáles deben ser esos derechos y deberes pero hacia allí deben dirigirse las aspiraciones. En cambio, en la sociedad feudal, la condición estaba marcada por la clase “No había ninguna colección uniforme de derechos y deberes de que todos los hombres -nobles y comunes, libres y esclavos – estuvieran dotados en virtud de su pertenencia a la sociedad” (p. 22).

Para Zarini (1998), que es un constitucionalista argentino, los derechos políticos no componen una categoría precisa de derechos, razón por la cual, la separación con los derechos civiles no puede realizarse certeramente a pesar de estar diferenciados en el texto constitucional. Por su parte, el constitucionalista español Aragón (2007) presenta al sufragio desde dos sentidos que obedecen a la técnica jurídica: "uno subjetivo: como facultad, otro, desde un sentido objetivo: como institución del ordenamiento democrático" (p. 171). En la actualidad, desde los derechos humanos son derechos fundamentales que conciben al sujeto como integrante de una comunidad, con derecho a intervenir en los asuntos públicos, a decidirlos y hasta resistir los actos de fuerza contra el sistema democrático y el ordenamiento institucional¹²³. Sin embargo, esta mirada rígida que otorga la clasificación jurídica de los derechos no anula que elegir la representación política o ser elegido es una cuota o parte de la participación en la estructura política del Estado. La democracia es un sistema político pero también es una forma sustantiva de ser de las sociedades. Marshall y Bottomore (2004) van a decir que en el ejercicio de la ciudadanía es donde se funden los derechos políticos con las libertades individuales y los derechos sociales. Lo que marcan estos autores, es que un logro político a fines del siglo XIX, fue el reconocimiento del derecho de negociación colectiva de los trabajadores pero en un mercado abierto sin regulación; entonces, de esta manera se fortalecieron los derechos civiles sobre los sociales; derechos de base individualista que han armonizado con la fase individualista del capitalismo.

Tanto, las y los docentes como estudiantes, manifiestan la necesidad de una preparación previa y un acercamiento “al conocimiento” para votar, para ser elector. A la escuela y a la familia se les otorga un rol fundamental pero también controvertido porque no está claro, qué y cómo debe alcanzar la escuela la relación de las juventudes con la política. Los discursos escolares dicen “instruir (...) pero no militar”.

¹²³ El Art. 36 de la Constitución Nacional Argentina reconoce el derecho de resistencia, dice en su párrafo cuarto: “Todos los ciudadanos tienen el derecho de resistencia contra quienes ejecutaren los actos de fuerza enunciados en este artículo.” Se refiere a actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático.

...se tiene que instruir desde la escuela para darles a los chicos esa forma de que se interesen en la política. No militar, pero sí, que más o menos tengas una idea de lo que está pasando en tu país y desde la casa también. (Estudiante, 5to año, Gestión)

Y acá se manifiesta un debate que es la cuestión de la neutralidad del campo escolar. Como plantean Marshall y Bottomore (2004) la educación tiene una carga directa sobre la ciudadanía, cuando el Estado garantiza que todas las generaciones jóvenes deben ser educados, sin duda tiene presente estimular el crecimiento de ciudadanos en formación.

Pero no son solo la escuela y la familia quienes cumplen o deberían cumplir una tarea, también, aparece en los discursos, el rol de los medios de comunicación. Las y los estudiantes los describen inicialmente como insidiosos, capciosos, alarmistas pero asimismo los consumen y los toman como punto de información. Describen que ellos miran noticieros en televisión porque se ponen en sus casas al momento de la cena o el almuerzo, que no son de su entera confianza pero a su vez, es de donde obtienen algo de información y de que otra forma no encuentran en otras partes. Entonces nos preguntamos ¿Qué otras vías de información confiable propone el Estado y la sociedad, si la escuela y la familia no intervienen o su actuación no es clara? ¿Es un rol que el Estado y la educación debe o puede ignorar?

Cuando analizan la construcción del sentido en la sociedad moderna, Berger y Luckmann (1997) dicen que el nivel de la comunicación de masas tiene una carga moral que es en parte implícita, por ejemplo en la publicidad o en los reportajes periodísticos; y en parte más directa, por ejemplo en las películas; y a veces en forma consciente como en el caso de los comentarios políticos. Los autores expresan que los medios de comunicación son utilizados por diferentes “empresarios morales” para sus propios fines “al igual que por el Estado, las Iglesias como representantes de comunidades de opinión con programas bastantes distintos” (p.123).

Las y los estudiantes, exponen que al momento de celebrarse las últimas elecciones en el país escucharon lo que proponían los candidatos en el debate mediático y esto colaboró a decidir su voto. También emergieron cuestiones que podemos reconocer en el debate social y que en muchos casos hacen agenda pública; y que los medios masivos presentan en imágenes y sentidos acabados sobre lo que se problematiza.

Así, hablaron sobre “Trump” el candidato a presidente en Estados Unidos, sobre el programa de desarrollo social nacional de “planes sociales” como del “sueldo de las personas privadas de libertad”. Todos estos temas eran fáciles de reconocer desde la opinión pública y no se hacían extraños ante el entrevistador.

Estudiante1: Para mí no está mal que le den a la gente, que lo necesite.

Estudiante2: A la gente que lo necesita si pero con qué necesidad de darle un plan a alguien que está preso

Estudiante1: No, yo no hablo de la persona que está presa

Estudiante3: Pero igual está bien que ayuden a la gente pobre, está bien, me parece perfecto que le den un plan a los que no pueden o no tienen recursos para poder ir a trabajar.

Estudiante4: Igual les daban los planes a los presos que trabajaban, se les pagaba pero trabajaban en la cárcel.

Estudiante5: no, a los travestís

Estudiante1: no, eso es mentira. A los travestis nunca le dieron un sueldo.

Estudiante6: eso porque te dejás llevar por la TV (Estudiantes, 5to año, Cs. Sociales)

Estudiante1: “Hay gente que tiene intenciones buenas, hay gente que tiene intenciones malas. Trump. La gente que vota a Trump es gente que no merece el respeto de la sociedad.”

Estudiante2: “Claro, llega a ganar Trump y hay un problema gravísimo ¿Qué están pensando?” (Conversación entre Estudiantes, 6to año, Cs. Sociales)

Como vemos, las y los estudiantes, toman postura, aseveran o relativizan y expresan opinión sobre diversos temas. De esta manera, nos interroga saber ¿Quiénes intervienen para poner en discusión determinados temas y otros dejarlos en la sombra? ¿Qué cuestiones se visibilizan, se problematizan y cuáles se afirman? ¿Quién y quiénes se hacen responsables de las opiniones, perspectivas y afirmaciones como negaciones que se realizan en grandes difusiones mediáticas; y quiénes son responsables de analizar, argumentar y proponer fuentes como espacios de debate, discusión, cuestionamiento y construcción? Reguillo (2012) va a plantear el ejemplo del síndrome “Giuliani”¹²⁴ para concluir que en los medios de comunicación el lenguaje está lleno de calificaciones y estigmatizaciones (“contenido moral” en Berger y Luckmann, 1997) actuando de caja de resonancia de un imaginario al que le sobran miedos y le faltan chivos expiatorios “la configuración de los medios que la sociedad experimenta ante ciertos grupos y espacios sociales tiene una estrecha y directa vinculación con el discurso simplista de los medios que etiqueta y marca a los sujetos de los cuales habla” (Reguillo, 2012, p. 122). En esto, emerge la incidencia de los medios masivos en la construcción de sentidos, creencias, valores como representaciones, de las y los jóvenes, sobre el mundo que los rodea y las prácticas que los interpela. Sus mensajes aparecen en lo que, las y los jóvenes debaten, comentan pero también afirman. Y esto no es tema menor frente a los derechos políticos como para dibujar a la democracia.

En este sentido, los discursos ponen también el acento en la necesidad de estar preparado, formado e informado para realizar un voto “consciente” y con “conocimiento”. Requisito que se va a profundizar cuando se indaga en la cuestión del voto joven. Y esto tiene que ver con ir más allá de la simple percepción que otorgan los medios masivos de comunicación.

...no tiremos el voto a la basura. Por eso hay que instruirse. (Estudiante, 5to año, Gestión)

...uno se tiene que instruir (...) hay pibes que no se instruyen, no leen. Hay personas grandes, gente grande que no saben de historia y lo que pasó. (Estudiante, Centro de estudiantes)

...Es un arma de doble filo, porque hay gente que no es consciente y va y vota cualquier cosa. (Estudiante, 6to año, Cs. Sociales)

Cuando hablan de tener conciencia y conocimiento se asimila a una preparación previa y a la atención que debe tener el elector. Es una exigencia que las juventudes exponen. Entonces, asoma la idea de que, las y los estudiantes, requieren una ciudadanía que sea responsable con “algo

¹²⁴ Reguillo (2012) La “doctrina Giuliani”, exportada al mundo desde Nueva York a partir de 1994, ha colocado en el ojo del huracán a los jóvenes de los sectores populares. No solo ha impactado a los gobiernos del continente en sus programas de combate de la violencia sino que además, de manera lenta pero eficiente, se ha instalado en el lenguaje de los medios de comunicación” (p.122).

previo” al hecho del sufragio. Dicen, es el interés que debe tener el individuo para reconocer de qué se trata.

Yo creo que igual está la falta de conciencia. O sea, la gente no se pone a pensar tengo que votar porque esto va a hacer que mis hijos tengan que comer o no. (...) y es la falta de conciencia, es tan necesario votar por una cuestión de que yo después no puedo ir por la calle: ah me falta la comida en la mesa, pero yo elegí a este que me iba a dar. Ese es el tema, es responsabilizarte por tu decisión. (Estudiante, Centro de Estudiantes)

Yo creo que la conciencia se tiene que implementar en la escuela, en la casa, en la calle. Se tiene que hacer muchas más cosas para que a un adolescente le importe la política porque la mayoría, vos estuviste cuando les hiciste la entrevista en este curso, Pato y yo éramos los únicos que hablábamos y había uno, dos o tres que opinaban pero por lo bajo. Y no le interesaba a nadie era como ¿por qué no te interesa? si el día de mañana vas a tener que votar. Vas a tener que elegir, vas a elegir mal seguro y vas a quejarte. (Estudiante, Centro de Estudiantes)

Acá, los y las jóvenes, están pidiendo involucrarse y ser responsables, y a eso lo llaman tener conciencia. Porque no hay posibilidad de elegir bien o mal como esgrimen varios discursos. Hay posibilidad de ser protagonista de los procesos, involucrarse e intervenir o ser un espectador pasivo. Y la escuela tiene una tarea fundamental como responsable de la formación en ciudadanía, como promotora de espacios y de prácticas sociales democráticas como espacio de conocimiento donde debe encontrarse el análisis y puesta a discusión de los discursos y estereotipos que construyen los medios de difusión masiva aún sobre la política y la política partidaria, esa que está en la televisión, en la radio, en las redes pero que en la escuela aún es un tema no saldado.

En el caso de los discursos, de los y las docentes, las voces que amplían el sentido del voto a la necesidad de la participación activa o lo reconocen como un acto, en sí mismo, limitado, tuvieron que ver mayoritariamente con docentes que tienen actividad social o partidaria fuera de la escuela, representantes gremiales, o bien pertenecen al área de las ciencias sociales.

Sin embargo sabemos que nuestra vida se va a transformar muy poco simplemente votando a nuestros representantes de vez en cuando porque la corporación política en el fondo manipula como le parece. (Prof. Inglés, 4to año)

Hacemos investigaciones sobre qué pasa en los barrios. Si alguno de los chicos tiene participación en alguna agrupación política, poder comentar cómo lo hace, qué hace. Desde el Centro de Estudiantes pensar cómo elegir los delegados. Hablar de los derechos que tenemos los ciudadanos y poder ejercerlos de la mejor manera. Yo creo que pasa por nosotros los profesores, darle la oportunidad de que ellos puedan expresarse y dejar de ser nosotros los que siempre creemos tener la razón. Que podamos compartir y aprender desde lo que aportan los jóvenes para hacer que esta vida en la institución sea más democrática, es ida y vuelta, digamos. (Prof. Política y ciudadanía, 5to y 6to año)

De igual manera a las y los estudiantes, las y los docentes, hablan de “responsabilidad” como contracara de un derecho; y también dicen que elector debe estar informado y ser consciente de la decisión. Aunque la decisión siga proyectada y desde el hacer individual. Dicen “elegir libremente en base a lo que uno cree”, “es poder elegir algo”, “pensar bien”.

...Conlleva una obligación (...) Me parece que es muy importante pensar bien. La obligación estaría en esa reflexión. (Prof. Política y Ciudadanía, 4to, 5to y 6to año)

Es poder elegir algo y después poderme sentir representada por eso que yo elijo. Me da tristeza que mucha gente elige sin saber o sin informarse o influenciada por los medios de comunicación. (Prof. Lengua y literatura, 6to año)

La posibilidad de elegir libremente en base a lo que uno cree. (Prof. Lengua y literatura, 4to año)

El voto es la manifestación concreta de cuán pienso yo que es la mejor opción, después veremos si coincide lo que yo pienso con lo que piensa el resto. Pero es donde uno se manifiesta en favor o en contra de algo. Estas poniendo lo que vos analizaste o considerás que es lo mejor. (Prof. Geografía, 4to y 5to año)

Mi lado optimista te dice que es la posibilidad de participar, la posibilidad de elegir. Mi lado pesimista te puede decir, es como si, pudiéramos participar y elegir. Más de una vez muchas cosas ya están cocinadas. (Prof. Inglés, 4to año)

Los discursos de estos sujetos escolares, marcan una ambivalencia entre, por un lado, el voto significa un hecho importante de decisión y se describe como un elemento de poder “es el poder que tenés para decidir” (Prof. Biología), “es el poder elegir” (Prof. Matemática); por el otro, el voto queda condensado al momento de la libre elección individual dentro de opciones dadas, entonces parece disolverse la idea de poder. En este sentido, Macpherson (1991) tomando a Mill, habla del sufragio como la capacidad de los ciudadanos para sustituir a un gobierno por otro. Esta capacidad, nos dice “es la protección contra la tiranía” (p. 97); pero que da cuenta de una ciudadanía restringida de una democracia escueta. Marshall y Bottomore (2004), que analizan el proceso de construcción de la ciudadanía, establecen que incluso a fines del siglo XIX, época en que el sufragio era bastante amplio, la masa del pueblo trabajador no poseía poder político efectivo porque aquellos que recientemente habían recibido el voto “aún no habían aprendido a usarlo” porque los derechos políticos, a diferencia de los derechos civiles están “colmados de peligro potencial para el sistema capitalista” aunque quienes cautamente los fueron extendiendo hacia toda la escala social no previeran “que cambios vastos podían producirse mediante el uso pacífico del poder político” (p.48). James Mill (como se citó en Macpherson 1991) había argumentado en 1820 en favor del sufragio universal diciendo que “el voto es poder político porque quienes no lo tienen están oprimidos por quienes si lo tienen” (p. 51). Esto que marca la literatura, está en la superficie de los discursos cuando reconocen al voto como elemento de poder pero podría pensarse que aún se mantiene en una nebulosa en el cómo producir cambios y transformaciones.

El sentido sobre el voto también emerge como la libertad, a pensar diferente y esto aparece como sustantivo de la democracia.

Nos ha pasado a nosotros como país en el 76´, en el 55´ golpes a los gobiernos democráticos y en ese momento vos no podías hacer nada, tenías que ir derechito, no podías pensar diferente. (Prof. Construcción y Ciudadanía, 1ro, 2do y 3ro año)

Cada ciudadano tiene derecho a votar y por eso hay democracia. Porque la democracia quiere decir que son libres y pueden votar lo que ellos quieran, por eso. (Estudiante, 4to. Naturales)

No hay nada más libre, es tan libre como el pensamiento. Si tu papá te dice votá al peronismo y vos no querés, no sé, mentile. Total es imposible. Cuando estaba mi hijo le dije: si no querés votar lo que yo voto, votá al que vos quieras. Y si algún día te presiono, mentime porque es lo más libre que existe. (Prof. Biología, 4to, 5to y 6to año)

De esta manera, la pregunta es si la libertad es elegir entre lo dado ¿Que democracia se acepta, se reconoce y se vive?

A modo de conclusión, como hemos visto el sentido del voto se construye como una libertad individual. Se percibe como un acto de la democracia y de poder del ciudadano/a pero desde la perspectiva civilista y no como libertad política. También aparece la idea de la responsabilidad ante el ejercicio de la ciudadanía que reclama algún tipo de interés, conocimiento y sobre todo que el elector tenga información. Y acá se pone en discusión el rol de los medios masivos de comunicación, las redes sociales, etc., en la sociedad y la relación y tarea de la escuela. Las y los estudiantes, reclaman un rol a la escuela y a la familia en su nueva condición de ciudadanos/as políticos y en definitiva, de participar en lo público y en la política. Esta función no es clara ni definida sino todo lo contrario, se presenta como controvertida frente a la pretendida neutralidad de la educación. Sin embargo, la política y la política institucionalizada están en la televisión, en la radio, en las redes sociales pero en la escuela sigue siendo un tema controvertido como veremos en el último apartado de este capítulo. La matriz de sentido que se sedimenta en estos discursos, tanto de docentes como de estudiantes, es el voto como legitimación y regulador del sistema político. No surge como una conquista o logro de la lucha, y carece de la construcción participativa o desde la pertenencia a un colectivo. El voto, queda reducido a un aquí y ahora de elegir sin emerger redes previas con la política, la disputa del poder, el hacer colectivo y lo público; y esto hace pensar en la concepción de una democracia restringida.

4.1.2. El voto joven

El voto, de las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad, es posibilidad al igual que el voto de los mayores de setenta años de edad y a diferencia del resto del padrón electoral. Esto diagrama una distinción que excluye en forma indirecta a estos jóvenes de la obligatoriedad del sufragio que establece la Constitución Nacional Argentina. Uno de los fundamentos presentados a favor de que estas juventudes no sufran sanciones por no asistir a votar, en la discusión parlamentaria, ha sido el posible perjuicio sobre los derechos de las y los adolescentes que están garantizados por la Convención internacional del Niño si quedasen obligados en cumplir una carga pública. Sin embargo, esto traza una diferencia entre los electores. En la mayor parte de los discursos tanto de docentes como de los propios estudiantes esta especificidad de la norma de ser joven-adolescente o ser adulto frente al voto no pasa desapercibida sino que las connotaciones otorgadas por los entrevistados, al voto joven, se relacionan con la posibilidad de votar como una ocasión de estas juventudes a ensayar, una prueba, una experiencia de ciudadanía. Esto, se recupera como un valor y no como una crítica, hablan de “oportunidad”.

Pero el voto a los dieciséis no es obligatorio, es obligatorio a los dieciocho. La mayoría a los dieciséis si no le importa, no votas y listo. (Estudiante, 5to año, Gestión)

La no obligatoriedad de votar aparece como un resguardo, una salida frente al ser joven, a reconocerse como un inexperto en los asuntos públicos, a no estar preparado y en definitiva, es el permiso a poder equivocarse. Quedando una vez más dislocado el mundo adulto de la juventud. Contrastando y hasta minimizando una relación que se prevé de igualdad. .

Yo creo que tiene su lado bueno y su lado malo. A mí me parece que es como hacer ver a un adolescente que ya es grande para algo. Por ejemplo, yo voy a votar, estoy eligiendo a un representante de un país, es algo muy groso. Si yo quiero hacer algo más chico quizás no me dejarían. (Estudiante, 5to año, Cs. Sociales)

Si fuera obligatorio irían y votarían cualquier cosa la gran mayoría. Sin importar, ta, te, ti y listo. (Estudiante, 6to año, Cs. Sociales)

De a poco vamos incluyéndonos en la democracia. Te da la experiencia de saber cómo es todo. (Estudiante, 5to. año, Cs. Sociales)

También está bueno porque desde chico ya se puede empezar a instruir a los chicos de que es la política. Está bueno que sea opcional porque también al que no le interesa, nada y se hace el intento de que un poco le preocupe, pero bueno, ahí está en el que quiere aprender o no. (Estudiante, 5to. Gestión)

Las y los jóvenes, también, reconocen que la edad no es lo que determina la responsabilidad, el interés o el desinterés en la política, así dicen:

Hay gente de cuarenta años que no le interesa / Hay tanto chicos como grandes que son irresponsables de la misma manera (Estudiantes, 6to año, Cs. Naturales).

Sin embargo, hay voces que recuperan la idea que en la adultez la responsabilidad es mayor.

Yo creo que a partir de los dieciocho te considerarás mayor y es otra responsabilidad. (Estudiante, 6to. Año, Cs. Naturales).

Esto tiene que ver con la demarcación social etaria que asienta lugares, atribuciones, competencias entre las generaciones adultas y las jóvenes.

Cuando, los y las estudiantes, hablan de tener interés, lo relacionan con estar informados “porque conoces del tema” y esto se vincula con una participación “responsable” y “consciente”. Desde los discursos, se reconoce que la escuela y la familia tienen un rol protagónico para esto. Así, aparece intuitivamente el mandato fundacional de la escuela frente a la formación ciudadana de las nuevas generaciones.

En cuanto, las voces de los y las docentes, también ponen en relieve la necesidad de que estas juventudes- estudiantes se formen, estén alerta.

Me doy cuenta que les está faltando un poco de orientación teórico-práctica. Porque hay un desconocimiento profundo de lo que es historia y los veo víctima de la propaganda. (Prof. Lengua y literatura, 1er año)

Hay que educarlos. No se puede influenciar respecto a quién votar pero se puede decir fíjense. (Prof. Lengua y literatura, 4to año)

Más de uno vemos a los pibes y decimos este se va a mandar un cagadón cuando vote. (Prof. Biología, Matemáticas, 6to año)

Los votos en la mayoría no son convencidos porque no se tiene el conocimiento para una decisión de tal índole. (Prof. Física, 5to y 6to año)

En este sentido, el voto de las nuevas juventudes es, por un lado, el voto de los inexpertos e incompletos porque tienen que procurar formación y conocimiento. Por el otro, se presenta como una oportunidad de aprendizaje, como un inicio y experiencia paulatina en lo público. Entonces el voto joven, para las y los docentes, confluye en ser una experiencia para aprender “a hacer” y en esto, el equivocarse, el error es tolerado.

¿Qué tiene de malo la ley de voto joven? Es un ensayo. (Prof. Biología, sexto año)

Por lo menos a los 16 ya te planteas la idea de voy a ir a votar o no voy a ir a votar. Yo conozco a tantos que tienen cuarenta años y se equivocan, así que te equivoques a los dieciséis. Eso también está bueno ¿no? Porque muchos de nosotros nos seguimos equivocando y por ahí si nos hubieran hecho el ejercicio de votar antes y de tomar conciencia realmente de la importancia de elegir y de ejercitar esto de saber qué estoy eligiendo por ahí no nos equivocaríamos tanto. (Prof. Geografía, 5to y 6to año)

...pero ya te digo, o sea, los adultos hemos votado muchas veces mal así que me parece que también es una práctica y esa práctica me parece que está bien que la ejerzan a partir de los dieciséis o de lo que establece nuestra sociedad. (Prof. Política y Ciudadanía, 4to, 5to y 6to año).

A mí me gusta como una práctica, me parece importante. (Prof. Política y Ciudadanía, 5to año)

Me parece que es bueno generar un ámbito de participación que sea paulatino porque si bien los chicos tienen derecho a votar, no están obligados. (Prof. Lengua y literatura, 4to año)

Lo veo como una buena oportunidad para aquellos que ya están despabilados de chiquitos y quieren aprovecharlo (...) Por otro lado algunos a los dieciséis años ni siquiera tienen ideas propias. (Prof. Inglés)

Entonces, la referencia del voto joven está en pensarla como una nueva práctica social de formación que se desarrollará durante la inserción de las juventudes en lo público. Así una docente dice "Me parece que es bueno generar un ámbito de participación que sea paulatino".

La cuestión es, que esta significación de ensayo y de proceso de aprendizaje, entra en contradicción con la habilitación a los derechos políticos porque es la oportunidad voluntaria de votar para las y los jóvenes de 16 y 17 años de edad pero también, es la habilitación a la participación e intervención, igual a la del resto del padrón electoral, en la política institucionalizada. Asimismo, las y los docentes no lograron identificarlo como una ampliación de derechos a las juventudes, un logro de la democracia. Se asienta principalmente en la idea de ensayo y práctica de un grupo social que necesita ensayar y practicar.

"A mí me gusta como una práctica, me parece importante" (Docente).

También se presenta en relación al voto joven, la idea binaria de votar bien o mal. Entonces nos preguntamos Y si tuvieran la obligación de votar ¿Qué cambiaría? ¿Cómo se vota bien o mal? ¿Cuál o cuáles pueden ser los errores al votar? ¿Qué diferencias encontraríamos entre los y las jóvenes de 16 y 17 años de edad respecto a los de 18, 19, 20, etc. que son adultos jóvenes y también votan? Una respuesta posible podría ser la finalización de la escuela obligatoria como eje de formación básica. Otra, la asunción de la responsabilidad frente a la sociedad. La cuestión de la responsabilidad como contra cara del derecho, tampoco pasó desapercibida en el debate asumido en el Congreso nacional. Estuvo centrada en exponer la relación de la posibilidad de votar de nuevas juventudes y la contradicción que se presenta, frente a la habilitación, prohibición o responsabilidad en otras prácticas sociales.

La polémica, tanto en docentes como estudiantes, parece situarse en los fundamentos que trazan la línea demarcadora y rígida de la distribución social de las competencias entre las generaciones jóvenes y las generaciones adultas; y las contradicciones binarias que esto genera. El nuevo paradigma del discurso legal sobre la niñez y la adolescencia abandona las viejas categorías fijas de la capacidad y la incapacidad; y esto es un desafío incluso para el poder jurídico.

En realidad no estoy de acuerdo con el voto joven porque hay muchas contradicciones en el hecho de que los chicos puedan votar y adentro de la escuela están muy limitados. Y no solo en la escuela. (Prof. Historia, 5to año)

...pero si yo quiero ir y comprar una bebida alcohólica por ejemplo, no soy lo suficientemente responsable, y soy menor, no lo puedo comprar y otra persona que quizás me pueda comprar que es mayor, puede no ser responsable tampoco y lo puede hacer. (Estudiante, 5to. Año, Cs. Sociales)

También podemos pensar que aparece un residuo de la vieja concepción del voto calificado que identifica electores mejores aptos para elegir por posición social, material o frente a la cultura. Esto no sería extraño ya que ha sido un debate presente desde los inicios de los sistemas democráticos tanto en América como en Europa desde principio del siglo XIX. Se trata de la configuración del voto universal que nunca es para toda la población y se ha ido edificando de diferentes formas, nunca plenas, a través de la distribución y extensión del sufragio a distintas franjas como sectores y grupos de la población.

James Mill, a pesar de haber defendido el sufragio universal como elemento de protección de los ciudadanos contra el gobierno, en ese mismo artículo postulaba que sería prudente excluir a las mujeres, a los hombres de menos de 40 años y al tercio más pobre de los hombres de más de 40. Su principio general era que “se puede excluir sin inconvenientes a todos los individuos cuyos intereses están indiscutiblemente incluidos en los de otros individuos” (como se citó en Macpherson, 1991, p. 51). Es decir, ¿quiénes son los que poseen el poder de disputar? Para James Mill ni las mujeres, ni los hombres más jóvenes ni los pobres. En cambio, Stuart Mill hijo, plantea que la ampliación del acceso del derecho de sufragio era un elemento prometedor para procesos democráticos más profundos.

Para la relación entre la formación, el conocimiento y el sufragio Hillert (2011) dice que "la relación entre la democracia y el conocimiento se exterioriza en la pregunta ¿qué y cuánto es necesario saber para participar y gobernar?" (p. 34). La autora expresa que para las propuestas restrictivas, que refieren a motivos educativos y culturales de participación calificada, se hace necesaria una doble respuesta. Por un lado, todos pueden y deben participar más allá de sus capacidades, por otro, “todos deben formarse para que la participación sea cada vez más y mejor, lo que incluye la formación en el mismo curso del proceso participativo” (p. 34).

Más en línea con lo planteado por los y las entrevistados, Gabriel Brener (2012) presenta al “voto joven” como una oportunidad pedagógica para la sociedad en su conjunto. Dice que puede ser una excusa para inaugurar espacios de debate en las familias, en los barrios y principalmente en las escuelas. Filmus (2012) coincide en que se trata de una oportunidad pedagógica pero dice también, que se trata de una invitación política a estas juventudes porque el voto joven debe ser entendido como un marco de acción, que amplíe la participación de las y los jóvenes hacia otros espacios. Y este autor, se está refiriendo a la construcción de la subjetividad en la participación democrática.

En este orden de las ideas, si recuperamos a la democracia como algo contingente e inacabado son los procesos participativos que la edifican, la transforman y le dan sentido. Entonces, como ha planteado John Stuart Mill la extensión de los derechos políticos hacia las bases, también se trata de una oportunidad para profundizar la democracia. Esto es, por el interés que puede generar en la ciudadanía participante; sin perder de vista que lo que motivó a pensar a Stuart Mill hijo,

en esta tesis, fue el creciente movimiento obrero, el llamado movimiento cartista de mediados del siglo XIX en Inglaterra. Marshall (2004) va a decir que la transformación de la sociedad que estuvo en la aceptación de la negociación colectiva “no fue una simple extensión natural de los derechos civiles; representó la transferencia de un importante proceso de la esfera política a la civil de la ciudadanía” (p. 50).

Sin apartarse de esta propuesta, los discursos de las y los docentes, como vimos, reconocen el valor del voto joven como oportunidad pedagógica en la idea del “ensayo” de las nuevas juventudes. Sin embargo, en esto emerge la mirada del adulto y del docente que propone la eventualidad de las juventudes y pasa por alto que la democracia requiere que todos deban participar y formarse para participar cada vez más y mejor, como dice Hillert (2011) porque en definitiva se trata de potenciarla. Esto presenta como necesario un rol activo de la escuela como promotora de diferentes instancias que permitan la creación, el desarrollo de proyectos participativos y de reconocimiento de las juventudes, dentro y fuera, de las instituciones escolares. Como marca Brener, reconocer a las juventudes que la habitan como sujetos activos de su destino y en ello configuran la ciudadanía.

Aquella idea que sostiene que se es ciudadano al egresar de la escuela refuerza la noción de los adolescentes más como objetos de decisiones de otros que como sujetos que construyen su propio destino. La escuela es un lugar estratégico para practicar ciudadanía mientras se es alumno y no solo cuando se sale de ella. (Brener, 2013, p.338)

En consecuencia, los discursos, tanto de estudiantes como de docentes, y desde estos últimos en forma más acentuada, esta posibilidad pedagógica que aparece como virtud del voto joven en la escuela queda destinada a ocupar un rol más teórico y civilista de la ciudadanía, que al desarrollo de espacios concretos de ciudadanía activa. Sin embargo, la política educativa curricular proyecta un modelo de escuela, y de enseñanza y de aprendizaje sobre la formación ciudadana que va más allá de los procedimientos formales de la democracia como sistema, forma o procedimiento. Así, se plantea desde el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, para la escuela secundaria (2007) que pensar a la escuela en estos términos es una oportunidad que tienen, los y las docentes, de construir con las juventudes “ámbitos de participación ciudadana y de respeto democrático diferentes a los contextos en los cuales muchos de ellos mismos crecieron” (p.12). Sin embargo, el sentido sobre el voto joven queda imbuido en una práctica técnica más que ser valorado como una nueva práctica social de estas juventudes, que no es un ensayo, sino una nueva potencia de actuar. Entonces, el interrogante vuelve sobre la escuela.

4.1.3. ¿De qué habla la escuela cuando emerge la política y la política institucionalizada?

Las voces, de las y los estudiantes, manifiestan que los temas trabajados en la escuela tienen que ver mayormente con los procesos históricos como pasado y no encuentran la relación con el abordaje de la actualidad. Unos piden información real, otros hablan de que “no nos enseñan política”, y otras voces quieren “no hablar siempre de lo que pasó hace cien años”, “se enseña un hecho de la historia y nada más”; y en esto, el requerimiento está en la tarea de la escuela.

Hablar de la política de lo que es ahora porque siempre habla de lo que pasó hace mucho tiempo y nos toca votar a los dieciséis años ahora un presidente y no sabemos ni quién es o de lo que quiere hacer. Entonces estaría bueno que cerca de las elecciones, por ejemplo, nos hablen más de lo que se postularon, de lo que quiere cada uno y eso. No hablar siempre de lo que pasó hace cien años. (Estudiante, 5to. año. Gestión)

Tenemos que informarnos sobre el tema, o sea, además de darnos teoría. (Estudiante, 6to. año, Gestión)

Capaz nos enseñan el peronismo y anterior. Nos enseñan historia pero nosotros no sé si estamos en condiciones de poder decidir. (Estudiante, 5to. Año, Cs. Sociales)

No nos enseñan política, te enseñan lo que paso en 1810, lo que fue la dictadura, lo que fue la democracia en los 90. No se enseña política de verdad, se enseña un hecho en la historia y nada más, a corto plazo. Olvidate. (Estudiante, 6to. Año, Cs. Sociales)

Yrigoyen no va a afectar la economía de hoy. (Estudiante, Centro de Estudiantes)

Estudiante 1: Con respecto a la política, no vemos casi nada de política, ni siquiera en construcción de la ciudadanía, o sea, es mucho más otros temas pero en si el tema de política no se ve.

Entrevistador: ¿El resto qué piensa?

Estudiante 2: Vemos seguridad vial

Estudiante 3: Es que nosotros estamos en la orientación que es naturales, o sea, lo que es política, o sea, algunos si tenemos conocimiento de lo que es por ahí un poco más actual, igual yo creo que hace falta.

Entrevistadora: Bueno, pero están en la orientación de naturales pero sin embargo son muchos miembros del Centro de Estudiantes.

Estudiante 4: Igual todos votamos. (Estudiantes, 4to. Naturales)

Así, dicen que en la escuela no trabajan temas de la política que tiene que ver con cuestiones actuales y no pasadas. En esta desconexión que manifiestan, las y los estudiantes, entre los contenidos que se enseñan y el presente, se preguntan ¿para qué me sirve esto? La interpelación, de las y los estudiantes, se orienta a que la escuela recupere la política como presente y en forma significativa. Dicen “no nos enseñan política de verdad”, “Además de darnos teoría” (Estudiantes).

No obstante, cuando las y los docentes, abordan la actualidad, la coyuntura y se manifiestan o se trasluce un posicionamiento político, esto los incomoda y se rechaza. Hablan de que el docente debe ser “neutral” como una vigilancia de cuidado que debe tener.

Que se vea algo neutral porque profesores con ideales partidarios y ahí como se distorsiona un poco la propuesta del otro o se dificulta. Tendría que ser neutral a todos los partidos. (Estudiante, 5to. Gestión)

Nuestros profesores cuando surgió esto de las elecciones siempre nos venían y nos hablaban y nos decían cosas a favor y en contra. Pero siempre tiraban más para su lado, es como que en ese sentido nos dábamos cuenta a qué lugar nos querían llevar. (Estudiante, 5to. Gestión)

Te das cuenta para qué lado lleva la conversación. Es como si te llenara la cabeza del pensamiento del otro porque si vos estás hablando de política y te hablan desde un ámbito, o sea, es como que te quieren inculcar ese ámbito. (Estudiante, 6to. Gestión)

Yo creo que la escuela no se tendría que meter dentro de lo que es la política, como piensa cada uno porque creo que es algo personal sino te llenan la cabeza. La escuela tendría que alejarse de la política y encargarse de lo que es educarnos no solamente lo que es toda la parte social y educativa, descontando de los estudios matemáticos, todas esas cosas, sino que si también nos pueden formar más como personas pero no ayudándonos justamente a quien tenemos que votar y no. (Estudiante, 6to. Gestión)

Los posicionamientos políticos partidarios aparecen como una alteración o deformación de la propuesta de clase. Algunas voces, de las y los estudiantes, en esta línea manifiestan sentirse en desventaja frente a los adultos porque dicen estar ajenos a la política: no les interesa o sienten que no tienen las herramientas necesarias para comprenderla. Para evitarlo piden que la escuela sea una fuente de información sobre la política pero variada, general, amplia y neutra. Solicitan que se los provea de herramientas que les permitan decodificar el entramado de mensajes y discursos sociales sobre los partidos políticos y los/as candidatos/as. Ellos dicen

Enseñar no, que informen. (Estudiante, 6to. Gestión)

Darnos como una guía como para saber qué hacer porque ya la gran mayoría va a terminar cumpliendo los dieciséis. Cuando tengan el momento de votar, van a votar cualquier cosa y hay veces que votan mal, por así decirlo y porque no saben lo que tienen que hacer. (Estudiante, 4to. Naturales)

Enseñar los conceptos de política y que, ahí puedas sacar qué concepto tiene cada partido político y poder votar lo que vos quieras y no lo que te influyen los medios o las personas que están a tu alrededor. (Estudiante, 4to. Cs. Naturales)

Entonces en este temor dicen “darnos una guía” porque se reconocen como influenciables y permeables,

Al ser adolescente, sos bastante influenciable. (Estudiante, 4to. Cs. Naturales)

De esta manera, muestran como necesaria la “neutralidad” que deben asumir sus docentes frente a la enseñanza de la política respecto a su nueva condición de ciudadanos/as políticos “votar”. Dicen que, las y los docentes, deben brindar información variada, abrir un abanico de opiniones, ser una guía pero “no enseñar”. En esta contradicción que entiende a la enseñanza como un pro-

ceso donde es posible la cooptación del otro, es no deseado para abordar la política en la escuela, se pide “enseñar no” y la generalidad, lo objetivo, la neutralidad “neutral a todos los partidos” (Estudiante) como un resguardo a un posible ejercicio del poder desleal por parte del docente que detenta la autoridad y el saber.

Las y los estudiantes, hablan de querer evitar que se intente “dirigir su opinión”, “decidir su voluntad” o “llenarles la cabeza”. Entonces, no queda claro si lo que incomoda es la identidad política, de las y los docentes, o bien, la inclusión desprevenida de la política institucionalizada en la escuela. De esta manera frente a la política se pone en cuestión la relación pedagógica que es asimétrica y de poder. Algunas preguntas que emergen son ¿Cómo se enseña y cómo se aprende en la escuela secundaria? ¿Cómo se plantean las dinámicas de clase, los contenidos y la autoridad docente cuándo se habla de política?

En este contexto, hay voces que proponen la irreconciliable relación de la política y la escuela:

La escuela no se tendría que meter dentro de lo que es la política”, “La escuela tendría que alejarse de la política y encargarse de lo que es educarnos”, “Se va de lo que tendría que ser una clase a un debate político y es un poco violento capaz”, “Se vea algo neutral, que el profesor compare. (Estudiantes de varios cursos)

Así se separa a la educación de la política y específicamente de la política partidaria o se la propone como algo nocivo. Otras voces, dicen que la política partidaria en la escuela “no se puede” porque es “un ambiente en donde no se puede hablar de política”.

Un debate antes de las elecciones no se puede porque dicen que es un ambiente que no se puede hablar de política. Claro, ni con los profesores podemos. Yo creo que estaría bueno poder armar un debate entre los partidos pero el tema es que no sabemos si se puede. (Estudiantes, 6to. Cs. Naturales)

En este mismo sentido, los discursos de las y los docentes, marcan el escenario escolar como confuso, con incertidumbres frente a la política y aún más sobre la política partidaria. En esto, emergen vulnerabilidades y restricciones en que quedan sometidos los sujetos ante la relación discordante entre lo escolar y la política, entre la educación y la política. En una conversación registrada como informal un/a docente manifiesta que tuvo un llamado de atención de los directivos de la escuela porque la madre de un/a estudiante se quejó. Esto porque el texto utilizado en la clase era una nota periodística publicada por un sindicato docente. En la charla el/la docente se esmera en justificar el por qué de la elección que estuvo relacionada a lo interesante y movilizador del contenido, dice “El texto era muy rico para trabajar varios temas de la materia. Ni siquiera estoy afiliado al sindicato. Ahora me cuida mucho” (Se utiliza el doble género para resguardar al Docente. Registro de Diario de notas: 23 de junio de 2016). Esto expone la fragilidad en una situación que muestra los desencuentros entre el docente como intelectual y autónomo; y un campo donde la política institucionalizada hace ruido y es incómoda.

Frente al temor, la incertidumbre, las malas experiencias, las dudas sobre si se puede trabajar o no política partidaria en la escuela; o bien, cómo hacerlo, se pudo reconocer a través de algunas voces, de las y los docentes, cómo la práctica docente sorteas estas dificultades con la prudencia y

la cautela. Entonces, se moderan las prácticas docentes con la sistematización y presentación universal del conocimiento, desplegando una gran vidriera de contenidos y así, separándolos e invisibilizando las relaciones de poder, la práctica política, la política institucionalizada, las identidades políticas que pudieran emerger.

En historia, si bien se trata la práctica democrática, pero bueno, desde un punto de vista de los procesos históricos, lo que noto como problemática más en la situación actual de conflictos políticos, es que muchas veces, al menos en mi caso, trato de no hablar demasiado, de limitarme al proceso histórico. Porque a veces se generan conflictos o discusiones políticas que van más allá de lo que uno pretende y bueno, y más teniendo en cuenta lo reglamentario que no puedes manifestar tu opinión política. Y a veces eso limita un poco digamos, el diálogo, la práctica democrática dentro del curso. Se limita bastante. Porque los chicos preguntan: "¿Usted a quién votó? ¿A quién no votó?" Y algunos alumnos después van y se quejan con los directivos de que el profesor. Nunca tuve problemas de ese tipo, pero lo he visto. Cuando el profesor expone mucho su opinión política y eso genera como un tipo de conflicto. Así que más en la situación actual del país. ¿No? La situación política. Eso es lo que noto. Entonces, a veces te ves limitada. Y por miedo a que el alumno haga una reinterpretación de algo que en realidad vos no quisiste decir, entonces mi materia, que si bien es muy política, trato de hacerla lo más neutral posible. Porque se generan. Me ha pasado inclusive con un alumno acá, cuando se nombró a Francisco primero y su participación supuesta o no con la dictadura militar, y toda una discusión y quería mi opinión al respecto y bueno, toda una situación muy tensa. Entonces a veces es muy difícil de manejar. ¿No? En unos alumnos, en otros por ahí no. Me veo limitada en eso. O también medís mucho tus palabras ¿Sí? Desde mi materia. (Prof. Historia, 5to año)

Yo creo que hay cosas donde hay que inventar. Como decía Borges, hay cosas que están a medio inventar y la formación ciudadana me parece que está ahí. Me parece también raro, después de tantos años de democracia que todavía estemos lidiando con esto. Pero es así. Todavía tenemos la contradicción, no te lo dicen abiertamente, pero está esto de yo no vengo, vengo a estudiar y no a hacer política. Esa frase de los 70 o de épocas de los milicos todavía anda ahí dando vuelta. Creo que nadie se anima a decirlo abiertamente, pero no sé si hay muchos papás que se ponen contentos de que sus hijos estén en un centro de estudiantes. (Prof. Biología, 5to y 6to. Año)

Yo en particular, a ver. Te va a pasar tal vez, que a mí me pasa que cuando surgen temas de política y religión, si lo puedo evitar lo evito en clase. Yo no quiero quilombo. Estoy en primero, no soy cuadrada. Pero los chiquitos tienen esta cosa que preguntan y tal vez van a la casa y dicen algo que no es. (Prof. Matemáticas)

Yo te digo como lo veo yo. Tratar de dar herramientas a los chicos para que algún día de mañana, a quien les interese más o quizás a todos sepan o conozcan o vean bibliografía, videos, lo que sea. No especifico ni partidario, como te puedo decir. La otra vez había pasado en un acto de la noche, fue la mayoría de los docentes, un profe organizó el acto y la mayoría de los docentes consideramos que capaz que tenía cierta... El profe yo creo que no lo hizo intencionalmente, pero quizás haya volcado opinión sobre eso, y más que volcar opinión, más que sepan el manejo de como es. ¿No? Los alumnos. Cómo se maneja digamos, cómo funciona la democracia, cómo funciona el Estado, cómo funcionan los gobiernos; y después en base a ello, uno cuando termina la escuela secundaria que tenga la ideología que ellos vayan formando. ¿No? (Prof. Educación Física de Construcción de la ciudadanía, 1ro, 2do y 3ro. año)

Ya te digo, con que vos los formes, con que por ahí les hagas investigar, bueno decime cuál es el proyecto, no que te caiga simpatía esa persona o me gusta cómo me habla, porque.... Decime que es realmente lo que propone. Y con eso ya uno de repente está participando y diciendo, bueno, tomás tu decisión habiendo reflexionado, habiendo visto lo que te propone compraste ese proyecto o el otro, o el otro. ¿No? Y bueno, te equivocaste, porque a veces te equivocas. Así estamos ¿No? (Prof. Política y ciudadanía, 5to año)

Esto evidencia el resguardo de la tarea docente frente a las represalias y posibles sanciones, pero también es miedo, es confusión tanto de expresar subjetividades como reconocerlas en un campo que se presume objetivo y con asepsia política. Así se replica que cuando emergen temas de política y religión en la clase, si se pueden evitar, se evitan o se sortean de alguna forma. Manifiestan las y los docentes “Yo no quiero quilombo”, “dar herramientas”, “no específico, ni partidario” (Docentes). Entonces, se restringe el proceso de enseñanza, el accionar del docente. Nos preguntamos ¿Cuántas prácticas quedan delimitadas por este escenario? ¿Cuál es el impacto, el resultado en el aprendizaje sobre la democracia como cultura vivida? Por lo tanto, toma sentido los discursos, de las y los estudiantes, cuando dicen que en la escuela no les enseñan política y solo procesos históricos que no pueden resignificar en la vida cotidiana.

Cuando aparece el posicionamiento político de un compañero, las y los docentes, también lo cuestionan. Así, un docente cuenta la experiencia sobre el último acto escolar, organizado por otro profesor, que durante la celebración se pudo ver que había una cierta orientación política y esto molestó a otros/as compañeros/as. Dice el docente entrevistado “El profe yo creo que no lo hizo intencionalmente, pero quizás haya volcado opinión, y más que volcar opinión, mejor que sepan el manejo de cómo es”. El manejo de cómo es, nos hace pensar en la enseñanza de los procesos formales. El miedo dice Freire (2013) de acuerdo al diccionario de portugués es “un sentimiento de inquietud frente a la idea de un peligro real o imaginario” (p.59).

Estos discursos muestran las preconfiguraciones y estereotipos sociales sobre la política y la política partidaria. La política partidaria aparece como lo sesgado y emerge en el campo escolar como lo ajeno, lo no esperado. Tanto, que parece recortar y cercenar posibles encuentros y espacios de debate, deliberación, discusión como también de reflexión y construcción conjunta.

En este sentido, las y los estudiantes marcan que el problema surge, cuando las y los docentes no los escuchan, no abren espacios de intercambio e intentan sobreponer su pensamiento político. En esto, como ha planteado Freire (2013), el enseñar no existe sin el aprender, y esto implica no ser un "burócrata de la mente" sino abrir espacios y caminos para la curiosidad cargados de preguntas y sugerencias de las y los estudiantes (p. 45).

Una cosa es el colegio y otra es que el profesor venga, manifiesta y que haga su opinión y sobre todo si lo quieren sobreponer sobre el pensamiento de los alumnos. (Estudiante, Centro de estudiantes)

Muchas veces no escuchan por eso yo digo que no quiero, que no veo la política adentro de la escuela. Es el tema este cuando los profesores hacen política. (Estudiante, 6to. Gestión)

Entonces, las identidades políticas o los posicionamientos son rechazados porque se ven como una imposición de una perspectiva, de una forma de pensar sobre la otra; y no, como un tema a trabajar en la escuela, a deconstruir, a reflexionar y argumentar; y ahí tenemos un debate que profundizar, rever, analizar y fundamentar porque varias cuestiones y problemáticas aparecen en esta disyuntiva como la Educación Sexual Integral, la despenalización del Aborto, es decir, la realidad que nos acontece, nos permea y moviliza. Entonces ¿la escuela se corre a un costado o intenta neutralizar la problemática?

Para algunas voces de las y los docentes, esto aparece más claro. Hablan desde el *Cómo enseñar* más que centrarse en el *Qué enseñar*. Aunque, no como algo menos importante pero el *cómo enseñar* es fundamental cuando pensamos en abrir los temas y las áreas, que ofrezcan una mirada con perspectivas diversas y que incluya a otros/as actores.

Más que el contenido, qué es lo que enseñamos. Yo creo que es el *cómo*. Porque ponele, mi materia, la que yo enseño que es inglés como contenido conceptual de la materia son temas gramaticales pero hay una unidad que tengo preparada con el tema de los nietos recuperados. Que encontré materiales en inglés de eso y trabajo temas gramaticales en inglés con un hecho de la realidad. Entonces ahí se habla de varias cuestiones participativas pero también tengo otra unidad que es reproducción celular y también. Por decirte, no es el contenido sino más bien, en la forma de educar, de enseñar o de bajar los contenidos. Hay docentes que todavía están intentando manejarse con prácticas añejas pero los mismos pibes están distintos (...) para mí los contenidos es lo disciplinar. (Prof. Inglés, 4to. año)

Si los profesores respetáramos todo el diseño curricular, la formación con la que sale el pibe es sumamente de participación. Porque ahora la materia se estudia a partir del análisis de casos para que no sea una teoría que memorizas sino que puedas trabajar desde un recorte periodístico, un video, una canción para que se pueda relacionar el contenido con la realidad. Entonces formamos un ciudadano participativo, comprometido que puedan entender que la escuela es más que unos contenidos a memorizar, que se pueden aplicar a la vida diaria y requiere razonamiento continuo. Un ciudadano que sabe pensar. Con los más chicos, trabajás geografía física. En cuarto y quinto trabajás más geografía más política y económica. A los más chicos les planteo, no me importa que vos sepas cuál es la temperatura promedio del lugar, a mí me importa que sepas por qué hace calor, por qué hace 30 grados ahí. (Prof. Geografía, 4to. Y 5to. Año)

En este sentido, estas voces docentes emergen de acuerdo con voces de las y los estudiantes, que centran la cuestión en el desarrollo de la clase, en la práctica docente, si se habilita o no el debate se permite el disenso y se respeta. Freire (2013) va a manifestar que la educadora democrática sabe que "el diálogo sobre los contenidos a enseñar así como el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no solo es válido desde el punto de vista educativo, sino que también es creador de una ambiente abierto y libre dentro del seno de la clase" (p. 109).

Entonces nos interrogan ¿Qué y Cómo debe intermediar, recuperar o hacer la escuela en esta nueva práctica social política de las juventudes que la habitan?

Las y los docentes cuentan que luego de la sanción de la ley de voto joven llegó material a las escuelas desde el Ministerio de Educación Nacional pero no se hizo demasiado con eso. Otros docentes, al preguntarles ¿Cuál es rol de la escuela en esto? hablan de concientizar sobre la im-

portancia de votar, del sufragio como derecho. Sin embargo, queda como una cuestión difusa e inconclusa o bien, bajo la vieja mirada de la vieja educación civilista.

P: La verdad que la vez pasada cuando arrancó, en las escuelas se repartió un material, unos libritos con la... me parece que. ¿Qué traían esos libritos, la ley del voto joven?

E: ¿La ley de ciudadanía?

P: No sé, no me acuerdo. Era como una mini constitución ¿Viste? Nosotros se la teníamos que repartir a los chicos. ¿Y ahora vos sabes que no me acuerdo que era lo que traía? La vez pasada, las escuelas en las que yo trabajé, para las últimas elecciones, en la época de las últimas elecciones la verdad que no se le dio mucha bola a nivel institucional. Ni se lo promocionó, ni se lo criticó, medio que pasó sin pena ni gloria, al menos en los ámbitos en los que estuve yo. Pero si una de las funciones de la escuela, uno de los roles de la escuela es preparar a los chicos para la vida en ciudadanía, digamos, para ejercer como ciudadanos, ahora que lo pienso no tendría que ser un tema que pase así raspando y nada más la verdad. (Prof. Inglés)

Y, yo creo que debería ser digamos, más que nada concientizarlos en la importancia que tiene en votar. Y por otro lado la preparación como para votar. El hecho de votar no es un trámite. Es mas muchos chicos te expresan: "Ah, hay que ir a votar. Hay que ir... un montón de tiempo, un domingo". Lo ven como un trámite burocrático. Yo creo que la escuela tiene que trabajar más sobre eso. Digamos el sufragio es un derecho, no es un trámite burocrático. Eso creo que lo tenemos que trabajar mucho más. Y también los chicos te preguntan: ¿Bueno, pero a quien voto? Y ahí bueno, sin entrar en expresar cada uno su expresión política, tratar de guiarlos a quien quieren votar, digamos. Yo lo que por lo general les digo es bueno, ustedes tienen que votar a quien realmente consideran que representa sus intereses. Vayan a la plataforma política del partido, vean cual es la ideología y ahí analicen si los representa o no los representa. Esto lo vemos un poco por ahí en cuarto año, acá en quinto no; cuando vemos siglo XIX. Cuando el partido comunista, el partido socialista, el movimiento obrero, el tema de la lucha por el voto, los llamados partidos de clase, los llamados partidos de masa. Bueno ahí un poco lo vemos y se trata un poco el tema, pero eso es en cuarto año. Y acá este año lo que voy a implementar es el tema del voto femenino. (Prof. Historia, 5to año)

El tema del voto por ejemplo, yo sé que todos los años es como reiterado, pero que les gusta porque quieren saber de los partidos políticos que no tienen mucha información. Muchas veces como docentes nos da como esta cosa de que vamos a meternos a hablar de partidos políticos, cuando en realidad no necesitamos hablar de cada partido político, cuál es su propia idea, pero si dar como un panorama general. (Prof. Política y ciudadanía, quinto año)

Recuperando, el último discurso, la docente dice que el voto es un tema reiterativo de todos los años pero que las y los estudiantes quieren conocer, les interesa y sobre todo, saber sobre los partidos políticos que es de lo cual no tienen mucha información. Sin embargo, la política partidaria es un tema difícil de abordar en el ámbito escolar.

Las voces, de las y los estudiantes, aún frente a las problemáticas que reconocen cuando emerge la política partidaria, recuperan a la escuela como espacio de debate y de aprendizaje sobre la política y la política partidaria, que los acontece, así dicen:

Se tendría que explicar a los chicos qué es cada partido, qué es cada cosa. (Estudiante miembro de Centro de Estudiantes).

No sé si habría gente que está de acuerdo pero a mí me parece que también se podría hablar sobre partidos en la escuela porque uno puede decir que la política no siempre es partidaria pero en algún momento uno tiene que elegir uno. (Estudiante, 6to. Cs. Naturales).

El hecho de estar escuchando varios puntos de vista acá en el colegio, en la casa y alrededores nos hace pensar y analizar desde, nuestra posición. (Estudiante, 5to. Año, Cs. Sociales)

Lo que ellos ponen en cuestión no es si en la escuela deben abordarse temas de la política sino la idea de la neutralidad de la educación que emerge como un bagaje cultural y social sobre la escuela. De esta manera, desde las voces de los y las docentes, se manifiesta la problemática, la dificultad que acarrea la política partidaria para ser trabajada en la escuela, en el aula. Una docente dice "Muchas veces como docentes nos da como esta cosa de que vamos a meternos a hablar de los partidos políticos". Así, se trasluce una problemática que no podemos afirmar si se trata de algo nuevo y contingente a la nueva condición política de las juventudes escolares pero sí, que es algo latente en el campo escolar.

Los discursos, de las y los estudiantes, también son coincidentes con las voces docentes en centrar la cuestión en contenidos separándolos de las posiciones políticas. Así las y los estudiantes hablan de "explicar cada partido", "escuchar puntos de vista". El conocimiento sistematizado de los procesos formales, los derechos y las instituciones propone la idea de neutralidad, que se refuerza cuanto más pasivo es el rol de los agentes. El bullicio, el ruido aparece junto a las prácticas como el debate, la discusión, la problematización, las diferencias.

También, aparecen algunas voces, de las y los estudiantes, que marcan la dificultad de pretender la neutralidad de sus docentes y de los temas trabajados en la escuela.

Yo creo que es muy difícil una opinión neutra. Cada uno tiene su pensamiento. (Estudiante, 6to. Gestión).

Es que nadie va a ser así porque tiene que ser una máquina que te va a decir algo neutro. (Estudiante, 6to. Gestión).

El polivalente de arte tiene arte. Si no tenemos un estado presente que al polivalente de arte todos los meses le mande pintura van a tener muchos problemas el polivalente. Entonces es inevitable que quizás en una clase de arte se manifiesten estos problemas políticos. Entonces la política es todo, no está mal que en una clase de arte se hable de política. (Estudiante, Centro de Estudiantes)

Estudiante 1: Que la blanqueen. A eso nos referimos, blanquear o no en el aula. Porque todos tenemos una construcción. Sin duda.

Estudiante 2: Nos damos cuenta más por eso, por cómo dan las clases y todo. (Estudiantes, Centro de Estudiantes)

Y en esto, dicen darse cuenta de los posicionamientos políticos de sus docentes, aún cuando no lo expresan. Entonces, emerge el "que lo blanqueen". Esto hace pensar que tal vez la discusión

sobre la neutralidad, termina siendo un callejón sin salida para el pensamiento significativo y crítico. Porque como ha expresado Freire (2013)

No está de más repetir la afirmación, todavía rechazada por mucha gente no obstante su obviedad: la educación es un acto político. Su no neutralidad exige de la educadora que asuma su identidad política y viva coherentemente su opción progresista, democrática o autoritaria, reaccionaria, aferrada a un pasado, o bien espontaneísta; que se defina por ser democrática o autoritaria. (p. 107)

Como señalan las y los estudiantes, Freire dice que el problema se encuentra en cómo se entretreje la cuestión de la libertad y de la autoridad docente en una relación que es contradictoria pero se dirime entre “hablarle a él y hablar con él” como “a ser oído por él y oír al educando”. Así sigue Freire (2013)

...la maestra es coherentemente autoritaria, siempre es ella el sujeto del habla y los alumnos son continuamente la incidencia de su discurso (...) no es esta la manera como la educadora democrática habla con el educando, ni siquiera cuando le habla a él. Su preocupación es la de evaluar al alumno, la de comprobar si él la acompaña o no. La formación del educando, como sujeto crítico que debe luchar constantemente por la libertad, jamás agita a la educadora. Si la educadora es espontaneísta, en la posición de "dejemos todo como está para ver cómo queda", abandona a los educandos a sí mismos y acaba por no hablar a ni con los educandos. (p. 109)

Y así, los discursos de las y los estudiantes, encuentran el eje donde poner la atención frente a la política y la política partidaria que es en el seno de la clase y la práctica docente. Piden la apertura a espacios de problematización donde puedan ser escuchados, respetados y se presenten varias voces, la pluralidad.

Debatir. Que se hable. Las escuelas tendrían que agarrar, ponerle, dos cursos y que se sienten a debatir en un solo curso con un profesor en política o cualquier materia que dé. (Estudiante, 5to. Año, Cs. Sociales)

Un debate que hable de la política actual, como dice Ro y también de veinte años atrás. Siglo XVIII o Perón, hoy no nos cambia nada. (Estudiante, 5to. Año, Gestión)

Juntar dos profesores con distintos ideales y que los chicos debatan porque la cosa no es que el profesor esté en la política sino que el pibe tenga más experiencia en política. (Estudiante, 5to. Año, Gestión).

Lo que está bueno de este año es que empezamos a pensar, hasta los años pasados eran las tareas de bueno, busquen esta respuesta. Y teníamos que buscar la respuesta. Ahora tenemos que formular nuestra propia respuesta, pensar y crear nuestro propio pensamiento y nuestra propia opinión de todo. Y es algo que no veníamos haciendo hasta ahora y algo a lo que no estábamos acostumbrados. (Estudiante, 5to. Año, Cs. Sociales).

Hay algunos que te dicen es así, así y así. Y otros que...yo me acuerdo que teníamos un profesor en tercero en construcción que vos le hacías una pregunta, él te contestaba con

otra pregunta. Entonces era una manera de hacernos pensar la respuesta no. El bueno es así y punto. (Estudiante, 5to. Año, Cs. Sociales)

Te dan más participación, entonces, es otra manera de estar en el salón en sí. (Estudiante, 5to. Año, Cs. Sociales)

Dicen que la participación delimita otra forma de "estar en el salón" y en esto, estar en la escuela que ponen en valor, y los pone en valor.

De este modo, la relación pedagógica es cuestión controvertida en un campo donde esta relación núcleo es asimétrica entre distintos y a su vez, pugnan tradiciones sociales sobre lo que es ser joven, ser docente y la neutralidad de la escuela y la educación. Freire (2013) plantea que "hablar, a y con, los educandos" es una práctica democrática y una contribución a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos (p. 109).

Esto porque cuando son, las y los estudiantes, quienes manifiestan y exponen sus posicionamientos políticos, se sienten algunas veces subestimados, pueden sufrir represalias o sentirse etiquetados o poco respetados por su condición de ser joven.

Cuando nosotros le expresamos nuestra opinión, nuestro pensamiento el profesor pretende que estemos seguros de lo que estamos pensando. Entonces nos empieza a hacer preguntas y capaz nosotros no sabemos profundamente sobre nuestra convicción entonces es como que nuestro fundamento cae. Termina él con su pensamiento tapando lo que nosotros decimos. (Estudiante, 6to. Gestión).

Te das cuenta del punto de vista de los profesores porque el año pasado una profesora me retó, me re maltrató en el examen yo puse una respuesta sobre lo que pensaba del neoliberalismo. Vino la profesora y me dijo "Ay, tu respuesta es muy Kirchnerista" la tachó "y bueno, sos recontra K vos." Le dije que sí y empezó a discutir. Me parece que estaba fuera de lugar para una profesora. (Estudiante, 6to. Gestión).

Dependiendo de cómo pensás con la política, automáticamente te transformás en un cero a la izquierda, una persona que no tiene derecho, opinión en la clase o que lo van a tener desaprobado de acá a febrero. (Estudiante, Centro de Estudiantes)

Sos un pendejo que no sabe nada y te la hacen más difícil. (Estudiante, Centro de Estudiantes)

Nos ha pasado que van al choque haciendo un comentario en clase. O nos cruzamos a alguna profesora en los pasillos y nos ha dicho maleducados o algo así por pensar de determinada manera. (Estudiante, Centro de Estudiantes).

Estudiante 1: Pasa de ser un ámbito escolar democrático, el profesor pasa a tener un pensamiento político diferente al del alumno y capaz que ya lo toma de punto justamente por eso.

Estudiante 2: Claro. Sí, eso es verdad.

Estudiante 3: No solamente en la política, sino en la religión. (Estudiantes, Centro de Estudiantes)

Así, otras voces manifiestan que sus docentes no los toman en serio o que, como adolescentes no son considerados como iguales para desarrollar una discusión o un diálogo, porque dicen que los ven como influenciados, sin voz propia pero reafirman que el debate debería ser en paridad “...de igual a igual porque es un debate”.

Se va de lo que tendría que ser una clase a un debate político. Es necesario pero no en la manera en que el profesor toma el lugar como profesor y menosprecia al alumno. Si el profesor va a estar dispuesto a tener un debate político, fuera de lo que es la enseñanza con el alumno, tendría que comportarse como de igual a igual porque es un debate. (Estudiante, Centro de Estudiantes)

Estudiante 1: Es que la mayoría de los profesores piensan que un chico no puede opinar porque no lo entiende, porque opina simplemente por escuchar a alguien y no tiene opinión propia o voz.

Estudiante 2: Eso justamente me pasó a mí. Me pasó hace un año más o menos, una profesora me dijo que no podía opinar de política, porque todo lo que yo sabía lo veía en la tele o escuchaba en mi casa y me parece que es un comentario totalmente errado, me parece que no solamente restringe la política en la juventud, sino que no corresponde.

Estudiante 3: Claro, pero lo que dice es que el profesor o la profesora, no sé, denigró el pensamiento.

Estudiante 4: Claro, te niegan la opinión de aseverar lo político porque sos chico. Me parece que...

Estudiante 2: Te menosprecia (Estudiantes, Centro de Estudiantes).

Esta idea de la juventud como plausible de ser influenciada, sin opinión propia también emergió en los propios discursos de las y los estudiantes que manifestaron la vulnerabilidad en construir opinión y postura frente al saber del docente. Entonces hay una correspondencia de los estereotipos sociales sobre la juventud como la peligrosidad o la inexperiencia, lo inacabado, lo permeable.

En este contexto, se presentan algunas voces docentes, que recuperan como importante el rol activo, de las y los estudiantes, en la escuela, en la sociedad y en la política.

Para mí es sumamente importante que los chicos se vuelvan sujetos activos. De hecho mi participación en años anteriores en el programa “Jóvenes y Memoria”, además de la temática que en realidad es circunstancial, buscaba que ellos tengan una noción, una experiencia real de lo que es interesarse en un tema, que su voz se haga oír y que se vuelva algo significativo. (Prof. Lengua y literatura, 4to. Año)

Hay muchos otros que si investigan, quieren saber, militan en partidos políticos y bueno, tienen como esa impronta de que quiero algo más de la política. Me parece importante. (Prof. Política y ciudadanía, 5to y 6to. Año)

Para mí la escuela tiene un rol fundamental porque en las casas a veces ni se habla de política o está mal visto. Entonces tiene que incentivar. Se tienen que sentir participes porque hay muchos jóvenes que no se sienten participes ni de la sociedad ni de la escuela que los incluye (...) el centro de estudiantes es fundamental y también a través de los profesores. (Prof. Lengua y literatura, 4to y 5to año)

De esta manera, abrir el debate recuperando las voces se trata de reconocer, a las y los estudiantes, como actores en su proceso de aprendizaje. También, coinciden en otorgarle un rol fundamental a la escuela para hablar de política, para incentivar la participación porque los resignifica como parte de la sociedad, se incluyen. Por otra parte, se recupera en valor una cierta “impronta” y motivación “que quiere algo más” de las juventudes militantes.

Sin embargo los discursos, de docentes y de estudiantes, confluyen en mostrar que tanto los posicionamientos políticos de unos y otros hacen ruido. También, coinciden en que la escuela es un espacio fundamental cuando se piensa en la democracia y en la ciudadanía. La tensión se centra en la política, sobre todo en la política institucionalizada o partidaria y en el “qué y cómo hacer”. En este sentido, las y los jóvenes-estudiantes dan una mirada que cuestiona los formatos más tradicionales de la enseñanza, y a su vez, reclaman ese rol de actuación del que habla la política curricular y no termina de consolidarse. No hay acuerdo en cuanto, cómo debe ser la relación de la escuela y la política, si deber ser o no, pero tiene congruencia con lo confuso en que se diagrama el escenario escolar desde las políticas educativas que promocionan la participación democrática pero la normativa, en forma confusa, restringe la manifestación o emerger de identidades políticas.

De esta manera, se marca un entuerto en la relación de la escuela con la política. Las y los docentes se distancian porque es un tema controvertido. Las y los estudiantes, con posicionamientos políticos partidarios sienten que son perseguidos o no respetados. Otros, se sienten inexpertos, sin saberes que los expone a posiciones políticas cerradas de sus docentes. Así la política partidaria que es, política democrática, emerge en un escenario confuso y se embrollan, de alguna forma, los sentidos sobre la política, los partidos políticos, la ciudadanía, la participación y la democracia.

Fue el discurso de un docente de todos los entrevistados, que ha manifestado que el Centro de Estudiantes es un espacio de participación estudiantil que está muy politizado para su gusto y que la escuela secundaria termina dándole más importancia a la participación política que a la educación "y esto no es equitativo" dice, porque “el objetivo de la escuela es educar y se han cambiado las prioridades”. Lo interesante, también es que frente al voto joven se manifiesta en contra "Los docentes y yo, pensamos que los votos en la mayoría de los jóvenes no son convenidos porque no se tiene el conocimiento para una decisión de tal índole: la conducción de un país (...) La política en la escuela es demasiado mal informada, es decir, se politiza a los chicos no de forma objetiva" y continua, que a su vez, las y los docentes "no tienen tanta voz comparados con los alumnos" (Prof. Física).

Este discurso se encuentra en varias de las expresiones recolectadas en los otros discursos de las y los docentes pero se trata del único discurso relevado que explicita un posicionamiento en contra de la relación de la escuela, las juventudes y la política. La sospecha es que no se trata de una idea aislada sino que bajo políticas educativas que promueven la participación estudiantil, aparece como un discurso políticamente incorrecto. Lo que hace esta voz, es reforzar la necesidad de discutir la tarea de la escuela secundaria frente al acaecer de la política, la política partidaria y la condición de la ciudadanía política de las juventudes.

Capítulo 5

Reflexiones finales sobre los discursos de docentes y estudiantes

En el espacio escolar de la provincia de Buenos Aires, las y los estudiantes pueden asociarse, elegir a sus propios representantes y serlo. Esto ha sido una política pública de fuerte impulso en el país, en la primera década del siglo XXI. No obstante, las y los estudiantes dentro del ámbito escolar, no pueden detentar banderas, marcas partidarias, de movimientos o agrupaciones políticas y sociales. Lo cual es un condicionante significativo de la escuela secundaria para las juventudes y su ciudadanía. En el marco de la política curricular se pone en contradicción con la pretendida escuela secundaria como espacio de convivencia y de construcción democrática.

En el campo real, prevalece una gramática escolar que parece aferrarse a tradiciones sobre la escuela secundaria y el ser joven. Estas tradiciones se perpetúan como plantea Terigi (2008) entre la segmentación de los cargos docentes, espacios escolares y las áreas curriculares. Como se ha presentado, en los discursos de las y los docentes, el marco laboral con horas cátedras, requiere que trabajen en varias instituciones escolares entonces, en algunas entran y salen; en otras, con antigüedad y concentración de horas, logran permanecer más tiempo pero en el día “sin pertenecer tanto a ninguna”. De esta forma, los tiempos escolares preestablecidos dan continuidad a las dinámicas que obturan o reducen el margen para nuevas actividades, para encuentros transversales y colectivos fuera de la clase y dentro de la escuela. Por lo tanto, el seno de la clase sigue siendo el espacio y el tiempo con mayor protagonismo en el ámbito escolar. Y esto emerge en los discursos que recuperan situaciones de clase y no tanto, otros espacios escolares.

Desde los discursos tanto de estudiantes como docentes, las voces se expresaron a favor y en contra de la relación de la política con la escuela pero todas coincidieron en las diversas dificultades que aparecen con la política partidaria. El posicionamiento político incomoda tanto a docentes como a estudiantes. La política partidaria emerge como lo prohibido y lo sesgado. En la escuela secundaria no son fácilmente aceptados los posicionamientos políticos partidarios y hasta a veces, se identifican a sus portadores, se los diferencia y reprocha. En este sentido, hay desencuentros entre la tarea y la vida escolar frente a la política y más aún frente a la política partidaria. No se sabe bien cómo y qué hacer cuando intermedian o emergen las identidades políticas dentro de la escuela. Las y los docentes, eligen trabajar desde formas que menos se expongan el tema de la política partidaria, sus posicionamientos y el de, las de los y las estudiantes. Las y los estudiantes, en algunos casos se sienten vulnerables por la inexperiencia o la falta de saber frente a los posicionamientos políticos de sus docentes, otros piden el reconocimiento de sus docentes y apertura al debate para trabajar la política en la escuela. Las y los estudiantes dicen que en la escuela solo trabajan temas políticos desde la historia que no pueden anclar con la realidad que los acontece. Y esto tiene sentido frente a los discursos de las y los docentes que se refugian en la historia, en la mirada civilista de los derechos o en los procesos formales para trabajar la actualidad política. Esto sucede aún en un contexto en que la política educativa se considera favorable al desarrollo de espacios de participación estudiantil y la inclusión curricular de materias específicas como la propuesta de la formación ciudadana como transversal a todo el diseño curricular y con una escuela secundaria que debe recuperar las prácticas juveniles para la construcción pedagógica.

En este sentido, la relación de la política con la escuela en la provincia de Buenos Aires no es una relación sencilla y menos aún alentadora que se traza en una paradoja. Por un lado, afecta incluso a los espacios representativos estudiantiles de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, porque el "Reglamento General de Instituciones Educativas" señala que no pueden utilizarse dentro del edificio escolar marcas o símbolos partidarios. Por el otro, los derechos políticos han alcanzado a las juventudes que habitan la escuela obligatoria, y son derechos humanos fundamentales con los que se edifica el sistema político y la democracia argentina. No podemos pensar a la democracia en su totalidad y a la escuela en valores democráticos sin reconocer a la política institucionalizada o a los partidos políticos o a las asociaciones y movimientos sociales.

En términos de Seuffert (como se citó en Kurt y Neumann, 1980) los partidos políticos son una parte de la formación de la voluntad política general. "Se trata de ser miembro de un conjunto que es una parte, es decir, una parte de otras partes componentes de un todo" porque la esfera política y constitucional de las democracias modernas está predominantemente marcada por la existencia y la función dominadora y determinante de los partidos políticos (p. 368). Son estos, instituciones donde se pone en cuestión el pacto de poder, los cargos públicos, se toma posición frente a la sociedad y se construye la oposición. Claro, que no agotan la totalidad de las fuerzas sociales pero son parte de la contienda y derrotero político que hay que dar dentro de la democracia.

La cuestión es, que la toma de posición político partidaria es un tema controvertido y pone en tensión una tradición sobre la neutralidad del campo escolar, de la educación y el conocimiento. Lo que muestran los discursos tanto de docentes como de estudiantes es un escenario escolar que queda intrincado entre las identidades políticas que emergen pero son negadas en un escenario, que por lo menos, se presenta confuso; y así, persisten como lo ajeno al campo escolar.

Entonces nos preguntamos ¿De qué habla la escuela cuando habla de política?

Los sistemas educativos modernos tienen como función la transmisión y generación¹²⁵ de la cultura; la disputa aparece a lo largo de las sucesivas reformas educativas en el país, en decidir dónde poner el acento. En este sentido, el debate histórico sobre el mandato de la escuela se ha centrado en si la escuela debe formar al productor o al ciudadano. Esto significa, nos dice Hillert (1999) formar para la esfera privada económica de la que depende la subsistencia particular de los sujetos, o para la esfera pública, divorciadas y enfrentadas en el liberalismo. Rousseau (1955) en el "Emilio" había planteado la contradicción irreconciliable de educar al hombre o al ciudadano. La autora amplía este debate incluyendo la formación del hombre: se interroga si la educación debe asumir, también la formación para la esfera privada personal, individual que no se limita a lo económico. Lo que presenta, es la necesidad de revalorizar lo particular de los sujetos más allá de lo universal y las relaciones de producción. "...entre otras razones porque una nueva democracia y una nueva ciudadanía deberían poder contener a lo individual y particular" (p. 47). Por su parte, Cullen (2013) va a expresar que la educación moderna ingresa a una contradicción, porque educar significa por definición, socializar y "Socializar, es por definición reprimir la singularidad o limitar su libertad" (p. 32).

¹²⁵ Enseñar es transmitir y generar situaciones de aprendizaje para la construcción y reconstrucción por parte de los sujetos (Diseño curricular para la escuela secundaria provincia de Buenos Aires, 2007)

La escuela tiene un nuevo acontecer que es la condición de la ciudadanía política de las juventudes destinatarias de la escuela obligatoria ¿Cómo debe asumirlo? ¿Para qué debe formar? Son interrogantes contingentes a los procesos sociales que en este contexto reintroducen el debate sobre la formación de la persona, del productor y del ciudadano porque con la condición de la ciudadanía política emerge en la escuela la conjunción de lo personal enraizado en los valores, las creencias y los sentidos que en ella se producen y reproducen; lo privado de las relaciones económicas y lo público desde lo colectivo o bien desde la idea de las libertades individuales y políticas. Cullen (2013) va a decir que la ciudadanía deja de ser una cuestión educativa cuando se separa la ética de la política, y la política se transforma en una técnica para conservar el poder. La ciudadanía se convierte en una cuestión instrumental que es económico-política cuando se separa de la educación.

Macpherson, en su libro “La democracia liberal y su época” desarrolla el análisis de cuatro modelos de democracia. Tres configurados desde procesos históricos sucesivos y uno, como posibilidad, que es la democracia participativa. Lo que hace el autor es distinguir desde el análisis de los sucesivos modelos, la importancia de las construcciones subjetivas sobre la conformación y subsistencia de los diversos sistemas políticos. Así dice:

Casi todos, aunque no todos, los teóricos políticos de todas las tendencias – tradicionalistas, conservadores, individualistas liberales, reformistas radicales y revolucionarios – han comprendido perfectamente que la viabilidad de todo sistema político depende en gran medida de cómo hayan configurado, o puedan configurar, todas las demás instituciones sociales y económicas a la gente con la que deben funcionar el sistema político, o que debe hacer que funcione este (...) y se ha apreciado en general, por lo menos en los siglos XIX y XX, que la forma más importante en que todo el conjunto de instituciones y relaciones sociales configura a la gente como actores políticos se encuentra en la manera en que configuran la conciencia que tienen las gentes de sí mismas. Por ejemplo, cuando como ocurría en la Edad Media y algo después, las disposiciones sociales imperantes han inducido prácticamente a todos a aceptar una imagen del ser humano como humano. (1991, pp.13-14)

En este aspecto, se reconoce el rol de la escuela como práctica formadora del ciudadano porque es a través de la educación que proyectamos las sociedades por venir y reconfiguramos el presente; y en palabras de Cullen, la educación ciudadana debe anclarse en la conjunción de la ética y la política. Entonces decimos ni una ni otra debe ausentarse en la escuela. La democracia, como dice Macpherson (1991) es más que un mecanismo para elegir y autorizar gobiernos y lograr que se adopten leyes y se tomen decisiones políticas. Es “una calidad que impregna toda la vida” configurada por la voluntad general que es influida por su época y con la posibilidad de que más adelante se transformen esas relaciones (p. 12).

Para Dewey (1953) la democracia, es “un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (p. 94). En esta línea, Giroux (1998) dice que la democracia es una práctica social y un lugar de lucha que adquiere forma mediante los conceptos ideológicos de poder, política y comunidad que se encuentren en tensión y esto es fundamental para reconocer el papel que desempeña el ciudadano como sujeto activo en la redefinición, el cuestionamiento y producción de

la esfera política y de la sociedad. Entonces, se hacen necesarios los procesos de subjetivación que se dan en el campo de la cultura y la acción educadora del Estado (Hillert 2011). “No hay, quizá mejor definición de la cultura que la de considerarla como la capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de los significados” (Dewey, 1953, p. 130).

La percepción de los significados se produce a través de la formación de la persona que como plantea Adorno en su libro “Educación para la emancipación” (1998) debe ser como una cultura viva. Esto consiste en ser capaz de advertir relaciones y saltar la ruptura “entre cosa y reflexión” como sería reconocer los puentes, vinculaciones que existen “entre la filosofía de la vida y la pintura impresionista” (p. 40). La crítica del autor es sobre los estudiantes de filosofía que sellan una relación entre “el material aprendido de memoria y la declamación cosmovisional” adaptándose a lo que en el momento esté vigente, al convencionalismo coactivo y a la fe en lo existente a cualquier precio (p. 39). Así dice “Estas estructuras mentales y estos síndromes son, en cuanto tales y atendiendo a un contenido, apolíticos, pero su supervivencia tiene implicaciones políticas. De cuanto intento comunicar, esto es posiblemente lo más serio” (p. 39).

En los discursos emerge una y otra vez el debate sobre el para qué y sobre qué debe formar la escuela. La escuela es una institución que recupera el pasado, reflexiona sobre el presente y proyecta sobre el futuro; y a través de ella se transmite de generación a generación el acervo cultural, una versión de la historia, valores, una cosmovisión del mundo que reconoce tradiciones y anula otras o las desecha nos dice Cullen (2013). Es desde allí que se entiende el presente justificado desde el pasado y se construye una hipótesis sobre el futuro posible. (Tiramonti, 2005)

Los discursos de los y las docentes, coinciden con lo planteado, por las y los estudiantes en cuanto, la política aparece como una cuestión de interés y opinión personal e individual que no logra proyectarse como la expresión de reconocerse parte de un colectivo. Estos discursos se han recuperado en un escenario que quedó esquematizado entre, por un lado, las voces tanto de docentes como de las y los estudiantes, que recobran la supuesta neutralidad de la escuela y de la educación como deber; y por el otro, la política partidaria es lo que hace ruido y lo prohibido. Se niega así la pluralidad, los derechos políticos, las libertades políticas y en definitiva, a la democracia.

Adorno (1998) pensando en la Alemania democrática de la posguerra, manifiesta que la democracia ha sido aceptada como una proposición que funciona pero que no ha echado raíces, hasta el punto que las personas la experimentan como cosa propia. “Es percibida como un sistema entre otros, como si se pudiera elegir en un muestrario entre comunismo, democracia, fascismo, monarquía; pero no como idéntica con el pueblo mismo, como expresión de su emancipación, de su mayoría de edad” (p.19). Así, es valorada de acuerdo al éxito o al fracaso de los diferentes intereses individuales. Lo que está marcando Adorno es la instrumentalización de la democracia que se distancia de la política, como hecho y derecho colectivo, mancomunado y solidario. Afirma, que las personas se sienten parte de lo público como sujetos políticos a los que les corresponde determinar un destino y organizar en libertad a la sociedad pero tropiezan con límites que no pueden reconocer como poder impuesto. Esto implica la incapacidad de romper con el pensamiento hegemónico. Es la inmadurez política. “Con la frase de que lo único que cuenta son las personas y de que todo depende de ellas, achacan a las personas lo que es debido a las circuns-

tancias, de modo que estas prosiguen en la penumbra” (p.20). Y esta oscuridad sobre las relaciones de poder con la idea de la democracia como cosa propia, transforma a los sujetos en seres al margen del proceso histórico, de la disputa en el pacto de poder y entonces, en apolíticos porque no hay lucha, ni relaciones de dominación, no hay hegemonía, no hay colectivo solo hay individuos que deciden su destino. Por lo tanto, no hay necesidad ni ocasión para la emancipación.

El reconocimiento de las juventudes como ciudadanos políticos requiere una escuela que considere la pluralidad, el debate y remueva a las identidades políticas de lo clandestino, del miedo o lo incómodo. La neutralidad escolar pervive en una formación ciudadana que evita el manifestarse, reconocerse y admitir el disenso en tiempo presente. Lo que se presenta, es la demanda de revalorizar lo personal de los sujetos más allá de lo económico y para la construcción de lo universal (Hillert, 2009).

Las voces tanto de las y los docentes como de las y los estudiantes, refuerzan la encrucijada en que aparece la política institucionalizada en el formato escolar donde el posicionamiento del otro por lo menos, incomoda. En la relación pedagógica entre el docente y el estudiante, se teme sobre un posible ejercicio desleal del poder del docente frente al estudiante. O bien, los y las estudiantes que se expresan políticamente se los rotula como “demasiado militantes”. La idea emerge en que el docente puede sobreponer su pensamiento, posicionamiento político, al de las y los estudiantes, desde su rol y en relación al conocimiento y al saber. Esto marca un escenario áulico donde se pone en cuestión la asimetría de la relación pedagógica que puede presentarse como autoritaria cuando la cuestión es la política y aún más, ante la política institucionalizada. Así, las y los estudiantes, marcan la desventaja, la desproporción frente a sus docentes en un tema que hoy los interpela desde la igualdad ciudadana. Cuentan que en muchas ocasiones, cuando manifiestan opinión o encaran el debate, las y los docentes no los escuchan o los subestiman.

A este respecto, nos dice Hillert (2011) desde el pensamiento gramsciano que la relación pedagógica es una relación entre diferentes y desiguales. Aunque iguales ante la justicia, la ética y la moral. Es ejercida a través de una autoridad intelectual y moralmente reconocida y aceptada por las masas; cuyo fin es llevarlas a un estadio superior de la cultura, del sistema social y de la civilización¹²⁶ (Gramsci como se citó en Hillert, 2011). En este sentido, la relación pedagógica es una relación desigual entre diferentes; y de poder, pero esto no implica negar la democracia sino todo lo contrario. Para Gramsci (como es citado en Hillert) el educador como el filósofo y el dirigente deben ser democráticos, para esto, deben abrirse espacio a todas las opiniones sin restricciones ni censuras; postular el debate porque lo que se pretende es complejizar el pensamiento sin desprestigiar el conocimiento de los educandos, hacia la construcción de pensamiento crítico, es decir, “hasta que el mentor se extinga como ideal” (p. 63). Hillert se va a preguntar en otro trabajo “¿cómo ejercer la democracia cuando el objeto es el conocimiento? La cuestión del conocimiento demarca asimetrías reales, diferencias verdaderas entre los seres humanos; y además posiciones desiguales en la relación con el poder” (2011, p. 34).

En consecuencia, la relación pedagógica es una relación que se plantea en la disparidad para el acontecer de la enseñanza y del aprendizaje donde el docente asume la autoridad y la preponde-

¹²⁶ En esta idea hay un dejo evolucionista propio de la época en que escribió Gramsci

rancia sobre la escena, el recorte, el andamiaje. La cuestión es, gestionar y abrir espacios de reconocimiento que permitan, a las y los estudiantes, tomar la palabra, ser oídos no solo ser los destinatarios sino la posibilidad de “aparecer”. Esto permite proyectar nuevos lugares sociales para las juventudes que ya no son los sujetos incapaces del Código Civil.

De acuerdo con esto, algunas voces, de las y los docentes, al pensar a la relación de la escuela con la política, centran la cuestión en el Cómo enseñar, más que en el Qué enseñar; y son coincidentes con las voces emergentes, de los y las estudiantes, que reclaman la apertura a la voz estudiantil, a la reflexión y a la participación activa del estudiante en el aula.

Las y los docentes, al igual que las y los estudiantes hablan de una formación ciudadana amplia, universal, para hacerlos llegar a su propia opinión; dicen “darles herramientas”. Estas voces persisten en el cuidado y el resguardo que hay que tener, de no manifestar preferencias políticas partidarias. Lo que no llegan a reconocer, los y las docentes, es que las y los estudiantes, como hemos visto en algunos discursos, observan sus posicionamientos políticos en la clase, sean éstos explicitados o intenten reprimirlos. Asimismo, son múltiples las opiniones que surgen Cómo y Qué trabajar en la escuela, sobre esta nueva práctica social que reviste el voto joven, donde prima el resguardo sobre la política partidaria, que es lo que incomoda y hasta, algunos y algunas voces prefieren desechar el tema. Sin embargo, la cuestión parece centrarse en la idea de los actores escolares de lograr una formación ciudadana “amplia y universal” donde tropiezan las identidades políticas y parece diluirse la ciudadanía.

La ciudadanía es parte de la socialización y de la cultura, de ahí su relación con la educación. Tiene, nos dice Cullen (2009) “un costo pulsional que proviene de la renuncia a la omnipotencia del deseo, y es lo que llama Freud el malestar de la cultura” (p. 98). Lo que le preocupa al autor es la especificidad política de este malestar para lo que dice “La formación de ciudadanos no puede eludir el tema de la pertenencia, porque no puede eludir la cuestión de la identidad. El tema está en cómo plantearla sin legitimar desigualdades o igualdades abstractas” (p. 105). Entonces, se pregunta cómo rebatir la fragmentación social sin recurrir a la religión, a las unidades fundamentalistas o al engañoso pensamiento único. “Lo cierto es que, si no planteamos la cuestión de la identidad, los ciudadanos que formemos se quedarán sin nombre, sin cuerpo y sin pasiones cotidianas” (p. 105). Es decir, la escuela formará ciudadanos y ciudadanas negando sus posibles identidades en la práctica política y tampoco colaborará a construirlas o promover otras prácticas y discursos, concibiendo al mundo sin nexos históricos, ni contextuales bajo una lente donde prima lo prescripto como universal y se esconde todo lo otro. Sin embargo, como marca Adorno (1998) estas estructuras mentales “su supervivencia tiene implicaciones políticas” (p. 39). Porque intermedian en la percepción de las relaciones, de las prácticas sociales y en la construcción de una hegemonía.

El pedido de las y los estudiantes sobre el rol de la escuela frente a su nueva condición política es un emergente de este trabajo. Estos discursos marcan que la escuela debería proveerles información y herramientas para el análisis pero desde una posición neutral. Así, se vuelve una constante en los discursos el objetivo de la neutralidad, son pocas las voces que van a relativizar esta posibilidad. Sin embargo, la escuela proyectada como espacio democrático puede afrontar este desafío desde la reivindicación de las significaciones múltiples y plurales sobre la política; y esto re-

quiere la ruptura o caída del velo de la neutralidad, de las generalizaciones universales que la acompañan desde sus orígenes fundantes. Esto es el pensamiento crítico pero también la aceptación del disenso. Para esto, será necesario transformar patrones culturales que visibilicen a las juventudes como sujetos de derecho, capacidad y posibilidad de acción, así como al rol de la escuela y la educación en una tarea que empapa subjetividades. Si continuamos educando al productor y al ciudadano imbuido en diversos intereses y relaciones que principalmente se piensan desde lo individual, sin reconocerse a la condición de la ciudadanía como ser parte de lo común, que demanda un hacer colectivo, mancomunado y solidario, estamos negando la contingencia de la democracia; y el hacer y rehacer de las identidades y prácticas políticas. Como plantea Cullen (2013)

La educación como proceso que opera simultáneamente con el hombre y el ciudadano y sabiendo que la socialización, cuando se produce mediando el conocimiento, no sujeta al sujeto, lo libera, y cuando la madurez se produce, mediando el reconocimiento, no solo se tolera al otro, sino que además se aprende de él y con él. (p. 66)

Si vamos a hablar de escenarios educativos seamos conscientes de que hay una geopolítica de la educación (Cullen, 2009). En este escenario deformado por el suelo que habita, la docencia también fue construida en la separación de la práctica educativa y la política. El ser docente se desarrolla desde dos vertientes, como trabajadores asalariados y funcionarizados siendo parte de la concreción de las políticas públicas y del derecho a la educación. Como marcan Hillert y Lobasso (2017)

La docencia se fue conformando en una relación privilegiada con el Estado, que sentaba las bases de una nación a construir. Pero esa relación privilegiada interpelaba al docente en su condición de funcionario del Estado, lo cual suponía, para el magisterio, el modelo de mantener cierta asepsia política, cierta neutralidad y habituarse a separar práctica educativa y práctica política. (p. 8)

En esta idea fundacional de la escuela, de separar la práctica educativa y la práctica política, se niega a la educación como construcción, producción y elección ideológica y política; y al docente como intelectual crítico y autónomo (Hillert y Lobasso, 2017). Aunque las autoras, como otra literatura citada en este trabajo, no se refieren específicamente a la política partidario, pensamos que es necesario considerar al docente en sus adscripciones de la práctica política. Entonces, el ser docente emerge como trabajador de la cultura, y como intelectual con autonomía. La autonomía no se refiere a la autonomía del profesional liberal, sino que lo supone en condición de construir y ejercer el desarrollo de su pensamiento y su saber. Lo que Cullen (2009) llama la docencia como virtud ciudadana “Virtud, en el sentido del hábito de saber elegir cada vez, y con razones, lo que es bueno enseñar. Virtud ciudadana, porque se trata de una tarea pública, regida por principios de justicia” (p.63). Y esto tiene que ver, como continúan desarrollando Hillert y Lobasso, con reconocer la multiplicidad de posiciones del docente, sus resistencias, contradicciones, resignificaciones e historias. Dicen “Pensar a los docentes con autonomía intelectual, nos lleva a pensar sobre su potencialidad transformadora y sobre las construcciones hegemónicas o contra hegemónicas de las que participa” (2017, p.11) porque en el sentido que plantea Gramsci, desde el posicionamiento individual y espontáneo “siempre somos parte de algún conformismo.”

Si ese conformismo no es el resultado del estudio y de una toma de posición personal, será pasivo (p.9) pero será también un posicionamiento político, como han planteado Faundez y Freire (2013), aunque no es necesariamente partidario.

Algunos estudiantes dicen que la escuela, sus docentes, les enseñan solo cosas básicas en política, y que luego les hablan sobre, que voten a quien mejor les parezca, les aconsejan que no se dejen llevar por “ideologías políticas”. En este “no dejarse llevar” emerge una suposición negativa sobre las adscripciones políticas que requiere la neutralidad de la escuela, de la educación ¿y de la política institucionalizada? Sin embargo, recuperando los discursos de las y los docentes sobre las formas y formatos en que recuperan la política en la escuela con temor y limitaciones, hace pensar en una trampa de la cual, aun no pueden salir ni docentes ni estudiantes ni la escuela secundaria.

Por otro lado, varias voces de estudiantes y docentes, afirman que la política está en todos lados como en la casa, en el barrio, y aunque “no se quiera en la escuela también” pero se trata de una política no definida ni determinada se manifiesta como una generalidad que dice “todo es político”. No hay facciones, pensamientos encontrados, diversidad de posiciones, ejercicio de poder sino que se representa como la generalidad de la vida cotidiana. En la escuela, la política puede evidenciarse, no explicitarse, ser tema al pasar en el desarrollo de las clases dependiendo de las áreas curriculares y de cada docente pero no el tema a trabajar. Lo político partidario, las tomas de posicionamiento, hacen ruido, es lo vedado dentro del ámbito escolar y se mira con recelo. Entonces el abordaje de temas de la actualidad política, la condición política de las y los estudiantes, se vuelven temas ásperos y controvertidos que las y los docentes, prefieren obviar en muchos casos para evitar conflictos con las familias, con los pares, con los propios estudiantes y con las autoridades; y en otros, deciden adoptar el camino de instrumentalizar la democracia desde lo formal y la teorización. Hay voces a favor y en contra de la política en la escuela pero la coincidencia está en que la política partidaria no se reconoce como una cuestión propia de la escuela secundaria. Para esto se va a hablar de democracia o de ciudadanía pero no de política. El escenario es confuso, con varias dudas y temores acerca de cómo establecer la relación pedagógica en la clase, en el diario y el ámbito cotidiano de la escuela.

Un indicio de cómo desarrollar y afrontar la relación de las juventudes y la política en la escuela, que trascienda la simple tolerancia; está presente en los discurso de las y los estudiantes, que hacen el reclamo de la apertura al debate, al disenso, al intercambio real entre docente y estudiante; y a la ruptura con el docente como único poseedor del saber. Son puestas en valor las propuestas donde las y los estudiantes tienen un rol activo en la clase, donde aparece la pregunta y se da lugar a la reflexión y a las opiniones múltiples y diferentes; y estas se escuchan, se toman en cuenta, se les da entidad. En definitiva, es Gramsci quien habla del rol democrático del docente, abriendo espacios de reflexión y debate, y dando lugar a distintas opiniones como recurso de trabajo (como se citó en Hillert, 2011). Es el reconocimiento y lo que Giroux (1998) propone en la redefinición del concepto de poder en la escuela. Para esto, nos dice, es necesario observar que las prácticas concretas producen formas sociales, construyen conjuntos de experiencias y modos de subjetividad. Entonces, se debe desarrollar una pedagogía crítica que tome en cuenta la cuestión de la experiencia cotidiana de la escuela y particularmente la “estructuración de una pedagogía de aula y una voz del estudiante” (p.179). Por lo tanto, esto se dirime no solo en el Qué enseñar

sino en el C6mo, donde la palabra, el di6logo, el ense1ar aprendiendo tanto como el aprender ense1ando toma sentido y allana la relaci6n de las identidades pol3ticas en la escuela. Hanna Arendt (2009b.) propone que la palabra es acci6n y aparecer en el espacio p6blico; y Carlos Cullen (2009) reflexiona “¿Hay acaso algo m6s preciso para definir el magisterio que dar la palabra y tomar la palabra? La palabra siempre inaugura el espacio de lo p6blico, del di6logo, de la argumentaci6n, del contraste, de la b6squeda, del encuentro” (p. 33). Y tal vez, eso es lo que resulta m6s dif3cil en el 6mbito escolar y emerge en este trabajo “aceptar el contraste” que proponen los posicionamientos pol3ticos, la pol3tica partidaria y el ejercicio de los derechos pol3ticos.

Para Giroux (1998) las escuelas deben ser entendidas como lugares de debate y conflicto que permiten volverlas lugares de posibilidad, es decir, “sitios donde se puedan ense1ar formas particulares de conocimiento, de relaciones sociales y de valores, con el fin de educar a los estudiantes para que ocupen el lugar que les corresponde dentro de la sociedad desde una postura de poder intelectual y no desde una postura de subordinaci6n ideol6gica y econ6mica” (pp. 177-179). Por lo tanto, la tarea es no solo considerar al docente como intelectual y aut6nomo sino tambi6n al estudiante. Lo que viene a poner en debate, el llamado voto joven es “el lugar que les corresponde dentro de la sociedad”.

Las y los estudiantes est6n reconociendo en la toma de la palabra la ruptura de un espacio que parece estar delimitado por la designaci6n de roles que en muchas ocasiones los reprime sin poder mostrarse. Como tambi6n se trata de lo que Giroux (1998) marca sobre el discurso como tecnolog3a de poder porque el discurso es a la vez el medio y uno de los productores del poder: se encuentra vinculado con la ideolog3a y las fuerzas materiales a partir de las cuales los individuos y los grupos conforman una voz e ingresan a una intensa lucha entre los distintos grupos que van a contar como significado. Lo que se dirime, es “de qui6n ser6 el capital cultural que prevalezca en la legitimaci6n de formas de vida particulares” (pp. 179-180). En este aspecto, los y las estudiantes tambi6n piden ingresar a formar parte de la disputa en que se construyen y se deciden los sentidos, se pelean las representaciones, el capital cultural, las pr6cticas y formas de hacer y ser, en la sociedad y en la escuela.

Cuando, los y las estudiantes, son quienes conforman opini6n o manifiestan tener posicionamientos ideol6gicos y partidarios, relatan tener presiones, ser discriminados o desacreditados y hasta haber sufrido represalias, destrato por parte de sus docentes dentro de la escuela, en el seno de la clase o en los pasillos. Sin embargo, tambi6n se manifiestan voces docentes que reivindican la participaci6n activa de las y los estudiantes, y la tarea de la escuela frente a la pol3tica. En favor de lo que Cullen (2009) va a llamar el “aumento de la potencia de actuar” que propone un escenario educativo y la identidad magisterial que debe ense1ar a tomar la palabra, a desarrollar el pensamiento cr3tico y a concebirnos como sujetos 6ticos pol3ticos, es decir, como responsables del otro.

En este sentido, permitir dejar caer el velo sobre las identidades pol3ticas de los sujetos escolares construyendo espacios de di6logo se vuelve fundamental porque como ha planteado Paulo Freire se trata de aprender con el educando. Hablar con 6l porque se lo escuch6, y esto ense1a a escuchar tambi6n; entonces las y los estudiantes aprender6n a escuchar porque se sentir6n o3dos, que es en definitiva lo que reclaman varias voces. As3 se desdibuja la desigualdad autoritaria entre

quien posee el saber y quien no, aunque se deba reconocer las diferencias. "Nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico" (Freire, 2013, p. 110).

Conclusiones

Esta investigación ha trazado un camino que se abre con interrogantes sobre el “voto joven” en la Argentina y la escuela secundaria, donde las juventudes, que son las y los nuevos ciudadanos/as políticos, la habitan y conviven a diario, construyen sentidos sobre la política, la democracia, la ciudadanía, lo colectivo o lo individual.

A lo largo de este trabajo hemos dado cuenta del análisis y reflexiones teóricas en los diversos puntos planteados y han emergido nuevos interrogantes. En los primeros capítulos de esta tesis, se recupera el escenario en que se amplía el campo de acción de nuevas juventudes en la política institucionalizada y en la escuela, como una época que visibiliza a la niñez y a la adolescencia y recobra el rol del Estado y el derecho a la educación como derecho social. También, durante el análisis de esta tesis y frente al avance de una pretendida re instalación de una hegemonía neoliberal por una nueva derecha¹²⁷ o en palabras de García Linera (2018) “neoliberalismo zombi”¹²⁸ en América Latina, relevamos, frente a la renovación electoral de las gestiones de gobierno en Argentina, tanto del gobierno nacional y de la provincia de Buenos Aires, un anuncio de las autoridades en educación de la provincia que pone el acento en la división de la política y la escuela volviendo a decorar el discurso educativo con la idea de la política como lo perjudicial y foráneo del campo escolar. Entonces, la perspectiva que se alza en la política educativa provincial es un revés frente a la ciudadanía, los derechos políticos y el rol y tarea de la escuela secundaria, que tiene sentido frente al nuevo escenario político que pretende que las y los ciudadanos se desprendan de la política y sobre todo de la política partidaria. En esto parece no ser solo el pensamiento único la meta sino también la imposibilidad de constituir lo subjetivo en lo colectivo; diluyendo en el individualismo toda posibilidad de reflexión, resistencia o manifestación en lo común.

Asimismo, concluimos que en la recomposición del marco estructural político que es prometedor y propositivo; y que también, ha traccionado en terreno a través de políticas y programas compartidos entre el Estado nacional argentino y las jurisdicciones provinciales para la inclusión de las juventudes de diversos estratos sociales al nivel secundario como la reconfiguración de la política curricular para la formación ciudadana y el impulso de espacios de participación estudiantil se requiere, por un lado, sostener el desarrollo de un arco de políticas públicas como la insistencia, sobre la diversidad de esas políticas que resguarden, abriguen y permitan garantizar los derechos frente a las desigualdades sociales y económicas que sufren la niñez y la adolescencia como población vulnerable. Por el otro, la ruptura de las tradiciones y residuos del viejo paradigma de la tutela, que ubica a la niñez y a la adolescencia, desde la generación adulta, como los sin voz. En cuanto las juventudes y desde el campo escolar, esto es reconocerlos como actores y protagonistas.

Segundo, en cuanto, los números sobre las juventudes de 16 y 17 años de edad y la política institucionalizada, presentamos en el capítulo 3 un informe de la Cámara Nacional Electoral que entre otras cosas muestra que en los tres procesos eleccionarios con posibilidad de participación de estas nuevas franjas etarias de las juventudes con derechos políticos, hubo entre 900.000 y

¹²⁷ Natanson, J. (2014)

¹²⁸ García Linera en conferencia del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, noviembre del 2018.

1.400.000 jóvenes habilitados a participar en las tres últimas elecciones nacionales. Asimismo, se registran para el año 2017 un total de 1.822 jóvenes afiliados a partidos políticos sobre un total de un poco más de ocho millones de personas afiliadas en el país. Respecto a la provincia de Buenos Aires se encuentra el mayor porcentaje de este electorado, no obstante, es la tercera provincia con afiliaciones partidarias de jóvenes entre 16 y 17 años de edad en el país, con un total de 162. Sin intentar forzar los datos o sacar conclusiones que requieren profundizar el estudio, se trasluce, por lo menos un desencuentro de estos nuevos votantes con la política partidaria, que no podemos apresurar las razones, circunstancias y sentidos que operan pero esta investigación marca un pequeño indicio, por lo menos desde lo problemática que resulta en la relación de una escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires con la política partidaria y las identidades políticas.

Tercero, la construcción de la Forma Histórica de Sentido matriz sobre el voto, se ha configurado a través del proceso histórico iniciado con la independencia argentina hasta nuestros días, recuperando las reformas más significativas sobre el sufragio en nuestro país. Esto nos ha permitido comprender la configuración del reservorio social sobre el sufragio, que lo deconstruye y muestra desde relaciones de poder más allá de la democracia representativa. Así pudimos tender un puente con la concepción de derechos políticos dibujando un campo más amplio de acción en lo público, que resignifica la forma de exponer y analizar al llamado “voto joven”. De esta manera, hemos edificado el sentido histórico sobre el voto en una doble presencia, como legitimante y regulador del poder de las ya constituidas clases dirigentes, por un lado; y por el otro, como bandera enarbolada por la lucha de las mujeres para emerger en lo público. Entonces, el voto como condición más visible de la ciudadanía política toma un nuevo sentido que merece pensarse, reflexionar, analizar en las ciencias sociales.

La última distribución realizada por el Estado argentino de derechos políticos, llamada “voto joven” no ha sido precedida y acompañada por la movilización juvenil, esto la ubica en una reforma mayoritariamente pensada y llevada a cabo por las generaciones adultas, es decir adultocéntrica y como hemos planteado en el Capítulo 3 desde la redistribución. Sin embargo, este reconocimiento realizado desde el Estado a las juventudes en la política institucionalizada, insistimos en analizarlo no como punto de llegada sino de inicio, es decir, también de reconocimiento. Para el colectivo de mujeres, el sufragio, ha significado el comienzo para el aparecer en diferentes partes de la estructura social, política y del mundo del trabajo. Como herramienta legitimadora, el voto, también posee su cuota de irrupción del poder aunque configurando una ciudadanía política restringida. Entonces, como conclusión, la trampa puede estar en no develar el campo de posibilidad e importancia en las democracias modernas que se abre y esto no implica subsumir a las otras prácticas políticas y sociales o desecharlas sino reconocer a un sistema político donde el voto, la política partidaria y los derechos políticos son parte fundamental del pacto de poder y contingentes a los procesos sociales donde las y los sujetos son actores. En este sentido emerge esta investigación que demarca pensar, analizar y reflexionar sobre una nueva práctica de nuevas juventudes que atraviesa otras prácticas, como el campo escolar y a la educación.

Cuarto, desde el análisis de los discursos de las y los docentes y estudiantes, de y en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, hemos concluido que el sentido del voto se ha correspondido con las libertades individuales o civiles, y no como un derecho político. Aparece

como un acto democrático pero que queda subsumido en la voluntad individual. No emerge lo colectivo, la participación, el debate, la oposición o el hecho de ser una acción de lo público y de la política. Así, la idea sobre la democracia parece quedar apropiada en lo personal del sujeto que, sin dificultad fluye en las viejas concepciones sobre el voto como el poder ciudadano en la posibilidad de instalar o sacar gobiernos. Así, se esboza una ciudadanía que queda restringida al momento de decisión del individuo e instrumentaliza al sufragio que se separa de la política y especialmente de la política partidaria; y de toda posible construcción común y colectiva. Entonces, en la democracia que emerge como cosa propia y depende de la elección de cada individuo; lo colectivo, el debate, la participación, la necesidad de la emancipación pierden sentido; y la disputa, por y en la trama del poder real que establece relaciones, toma decisiones y ocupa funciones, vuelve a quedar oculta.

En cuanto al voto joven, que ha sido el núcleo de este trabajo, es reconocido principalmente como una oportunidad de ensayo y de aprendizaje para las juventudes. No obstante, la bondad de esta idea, corre a las juventudes del plano de la igualdad ciudadana frente a las generaciones adultas. Esto emerge como residuo de los viejos patrones culturales que ubican a estas juventudes en las generaciones para el futuro, en formación o incompletas y sin posibilidad de actuar por sí mismas. Donde no se oponen los discursos de estudiantes y docentes sino que confluyen en esta idea reforzándose. Las y los estudiantes dicen que si no les interesa la política o no saben, no se va a votar y listo. Las y los docentes, hablan de oportunidad para la preparación de las juventudes, entonces, la proyección es hacia el futuro y no en el aquí y ahora de la ciudadanía. En este sentido, hemos descrito y recuperado la transformación del discurso jurídico que aún tensiona con las tradiciones sociales y escolares arraigadas sobre el ser joven, el ser estudiante; y la posibilidad de quedar solo en letra legal. Esto hace pensar en la necesidad de visibilizar y resignificar la concreción social del reconocimiento de las y los jóvenes en todo su potencial y como, ciudadanas y ciudadanos políticos del presente en la escuela y en el entramado social.

Quinto, una emergencia de esta investigación ha sido la tensión escolar sobre las identidades políticas. La prohibición sobre la política partidaria que es parte relevante del sistema político argentino y de su democracia; y el ingreso de la nueva condición ciudadana política de las juventudes bosquejan un escenario escolar que se pone en conflicto con el velo de neutralidad que acontece sobre la educación, la propuesta de la política curricular en desarrollar una escuela secundaria democrática, la tarea docente y el rol docente como intelectual. Esto requiere, como venimos marcando, la transformación de tradiciones fuertemente arraigadas sobre el ser joven y el ser estudiante pero también sobre la política partidaria, la democracia y la ciudadanía. Sabemos que la educación es política y no neutra, la pregunta parece surgir en si la escuela es un ámbito neutralizante o qué niega o contrarresta a la política, a la ciudadanía política y a las identidades políticas como cuestiones pertenecientes a otros ámbitos, espacios o misiones; o las propone cómo lo malo o no debido. En este sentido, en el contexto latinoamericano hay avances neoconservadores y religiosos que aparecen desde la conformación de grupos sociales y mediante propuestas legislativas con la bandera “Escuela sin partidos”¹²⁹ cuestionando las manifestaciones de posicionamientos partidarios, ideológicos o religiosos por parte de las y los docentes; y el abordaje en la escuela.

¹²⁹ En Brasil emerge un movimiento llamado “Escuela sin partido” desde el año 2016. Hay actualmente tramitando 19 proyectos legislativos bajo esta bandera, en la esfera municipal, de los Estados y Federal.

Por último, la prohibición como el intento de reforzar velos de objetividad no quita las tensiones existentes, todo lo contrario crea un campo incierto y confuso para sus actores, como surge en el análisis de los discursos en este trabajo, que restringe y niega a la ciudadanía y a la democracia; y recorta propuestas de enseñanza o bien, la tarea de la escuela. En esto concluimos que la escuela secundaria requiere el reconocimiento de las identidades políticas, a las juventudes como actores y a la pluralidad en los diversos posicionamientos para construir y desarrollar una escuela secundaria como espacio de convivencia democrático real y como espacio de aprendizaje como expresan los discursos de las y los estudiantes. También decimos, que la escuela comprendida como lugar de creación y posibilidad, debe explorarse como una arena de debate y conflicto, que abandone las generalidades abstractas, el antagonismo de relaciones entre amigos y enemigos, reprimir o reconciliar posturas, sino que el desafío es aceptar lo contingente de ser todos/as partes en conflicto pero percibiéndose a sí mismos como pertenecientes a la misma sociedad. Y en esto, se hace necesario reconocer las demandas de los otros como legítimas y comunes; y no como amenazas que hay que subordinar. Entonces, se vuelve fundamental aprehender una escuela en el ruido, con debate, para el análisis y la reflexión argumentada entre diversas posiciones que abren lugar al cuestionamiento y al pensamiento crítico para posibilitar nuevos sentidos y prácticas que propongan profundizar a la democracia. Por lo tanto, esto debe permitir dejar de negar, ocultar o restringir a las identidades políticas en el campo escolar y perder el miedo. Así las identidades políticas se quitan del lugar indecible y el temor con que se enfrentan cuando emergen en forma desprevénida porque se restringe a la ciudadanía, al ejercicio de los derechos, a la posibilidad de profundizar la democracia pero también, a las prácticas de enseñanza y a los espacios escolares de participación. Sabemos que no es una cuestión fácil ni sencilla, requiere profundizar el estudio desde diversos focos.

En definitiva, dar paso a una democracia más sustantiva y una escuela democrática donde se aprenda la democracia como forma de vida. Esto requiere una ruptura del viejo diagrama escolar como terreno neutral, aceptando que es un campo de conflicto con identidades políticas que aparecen o se manifiestan pero que también se construyen, dentro y fuera de la escuela. De esta manera, se necesita una escuela que se interroge por el acontecer de las juventudes y adopte un rol que hoy parece ser indefinido y ocupado, como marcan los discursos, por los medios de comunicación. Como marca Willis (1999) preservar y extender los momentos de producción cultural frente a los de reproducción cultural.

Finalmente, concluimos que los resultados de este trabajo han arboreado una línea de investigación que comienza a conformarse y es incipiente en las investigaciones sociales y en la literatura en educación. Como líneas a indagar a futuro, esta tesis da cuenta que un componente relevante son las identidades políticas y la escuela secundaria donde la pedagogía crítica tiene un campo a desarrollar.

Bibliografía

1.

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata S.L. Recuperado de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>
- Abboud, J. y Busto, J. (Comp.) (2013). *El voto joven y los nuevos desafíos electorales en Argentina*. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.
- Aboites, H. (2009). Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación. En P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher y F. Stubrin (Comp.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 67 – 82). Rosario: Homos Sapiens y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Achilli, E. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde editor.
- Albizu, E. (2005). Sentido: Una frontera de la filosofía. *Tópicos*, (13), 5-27. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666485X2005000100001&lng=es&tlng=es. Fecha Julio de 2017.
- Apple, M. (1997). *Educación y Poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Morata SRL.
- Aragón, M. (2007). *IX. Derecho de sufragio: principio y función*. Extracted from Treatise on Compared Electoral Law of Latin America. Internacional Institute for Democracy and Electoral Assistance. 162-177. Recuperado de <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/chapters/tratado-de-derecho-electoral-comparado-de-america-latina/tratado-de-derecho-electoral-comparado-de-america-latina-chapter-9.pdf>. Fecha 25 de julio de 2017.
- Argerich, A.; Maldonado, L. y Mansilla, N. (2014). *Votar a los 16 en Catamarca*. Ponencia presentada en IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina “Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente” Red de Investigadores/as en Juventudes Argentina. Villa Mercedes, Argentina.
- Arendt, H. (2005). *De la historia a la acción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Arendt, H. (2009a). *La Condición Humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Arendt, H. (2009b). *¿Qué es la política?* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Areste, M. y Lenzi, A. (2006). La Escuela Media en la encrucijada de la ciudadanía. Un estado del conocimiento y de su investigación. *Anuario de Investigaciones*, vol. XIII, 89-98.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Barrancos, D. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Barry, C. (2010). Evita, la política y las peronistas bonaerenses. En A. Valobra (Ed.) *Mujeres en espacios bonaerenses* (pp. 153-165). Buenos Aires, Argentina: Universidad de la Plata.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona, España: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid, España: Sistema.
- Bobbio, N. (2001). *El futuro de la democracia*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

- Bonafe, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, España: Grao.
- Bonafe, J. (2008). Investigando la vitalidad democrática de la institución educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 50, Enero.
- Bonvillani, A.; Palermo, A.; Vázquez, M. y Vommaro, P. (2008). Aproximaciones a los estudios acerca de juventud y prácticas políticas en la Argentina (1968-2008). *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 44-73.
- Borderías, C.; Carrasco, C. y Alemany, C. (Comp.) (1994). *Las mujeres y el trabajo: rupturas conceptuales*. Barcelona, España: ICARIA.
- Borobia, R.; Kropff, L. y Núñez, P. (2013). *Juventud y participación política. Más allá de la sorpresa*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y Cultura* (pp. 163-173). México, México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), 1-20. Recuperado de [https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bracchi_seoane_entrevista .pdf](https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2016/03/bracchi_seoane_entrevista.pdf)
- Bracchi, C. y Gabbai, M. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C. Kaplan (comp.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. (pp. 23-44). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Brener, G. (2013). No es voto menor. En C. Kaplan (comp.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. (pp. 337-340). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Calvo Costa, C. (2015). *Código Civil y Comercial de la Nación. Anotado con la relevancia del cambio*. Buenos Aires, Argentina: Abeledo Perrot.
- Camusso, L. (2015). Juventudes y ciudadanía: posibles aportes del Estado para el fortalecimiento del proceso de ciudadanía. *Revista Argentina de Estudios de Juventud; no. 9*, 55-67.
- Cantero, G. (2007). Escuela pública, popular y democrática: una perspectiva a construir (convicciones que se alientan desde un trayecto de investigación). *Políticas Educativas, Campinas, v.1, n.1*, 80-96, out.
- Cantero, G. (2009). *Prácticas institucionales y derecho a la política – Escuelas públicas en las que otra ciudadanía amanece*. Ponencia presentada en Tercer Congreso Internacional de Educación, Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Carli, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

- Chiaramonte, J. (1986). Legalidad constitucional o caudillismo: el problema del orden social en el surgimiento de los estados autónomos del litoral argentino en la primera mitad del siglo XIX. *Desarrollo económico*, N° 102. Vol. 26, 175-196
- Chiaramonte, J. (1989). Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, FFyL, UBA, 3ª serie.
- Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Cullen, C. (2013). *Perfiles éticos políticos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cullen, C. (2013b). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc
- Chávez, M. y Núñez, P. (2012). Estudios sobre juventud en Argentina: juventud y política en la Argentina democrática (1983-2008). *Revista Young*, 20 (4).
- Dewey, J. (1953). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada S.A.
- Díaz, R y Guber, R. (1986). La construcción del sentido: lo rural en grupos sociales urbanos. *Cuaderno Instituto Nacional de Antropología II*. Pp. 123-161.
- Díaz, R; Guber, R.; Sorter, M. y Visacovsky, S. (1986). La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales. *Nueva antropología*, vol. IX, núm. 31, 103-126.
- Dussel, I. (2004). La escuela y la construcción de un orden democrático: algunas reflexiones iniciales. *El Monitor de la Educación*, n° 2, noviembre, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, n° 27, México.
- Feldfeber, M. (2003). La descentralización educativa en Argentina: El proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 18, 421-445.
- Feldfeber, M. (2009a). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, vol 15, núm. 28, 25-43.
- Feldfeber, M. (2009b). Internacionalizacáo da educacáo, Tratados de Livre Comercio e políticas educativas na América Latina. En Bartolozzi, E. & Oliveira, D. (Org.) *Crise da escola e políticas educativas*. Bello Horizonte: Auténtica Editora. (Traducción).
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid, España: Morata
- Freire, P. (2013). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Fridman, D. y Núñez, P. (2015). Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria. Estudios de caso en cuatro modelos institucionales en la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Universidad politécnica Salesiana, Ecuador*, pp. 177-201. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10998>
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Fuentes, S. (2014). Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013. *Serie Documentos e Informes de Investigación en Educación Año 1 N°2* ISBN 978-950-9379-27-5.

- García Barceló, A. (1979). *Sociedad y derecho*. Buenos Aires, Argentina: Estudio.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory*. Chicago, EEUU: Aldine.
- Gelli, M. (2005). *Constitución de la Nación Argentina. Comentada y concordada*. Buenos Aires, Argentina: La Ley.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina *Revista Iberoamericana de educación*, n° 49, Pp. 19-57. Recuperado de <http://rieoei.org/rie49a01.pdf>. Fecha de consulta: julio de 2013.
- Giordano, V. (2012). *Ciudadanas incapaces. La construcción de los derechos civiles en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay en el siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México D. F., México: Siglo veintiuno.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hillert, F. (1999). *Educación, ciudadanía y democracia*. Buenos Aires, Argentina: Tesis 11.
- Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires, Argentina: Alternativa pedagógica.
- Hillert, F., Ameijeiras, M. y Graziano, N. (Comp.) (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Hillert, F., Galdopórpura N., Greco, A., Ingénito, P., Lewinsky, V., Luchansky, A. y Reisin, M. (2013). La educación secundaria en un escenario de reformas: una aproximación etnográfica. *Revista del IICE* 33. pp. 9-26.
- Hillert, F. y Lobasso, F. (2017, mayo). El docente como trabajador intelectual. Autonomía y condicionamientos. “Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora.” *Jornadas Nacionales. Política Educativa, sindicalismo y Trabajo Docente*, Entre Ríos, Argentina.
- Hillert, F. (2018, diciembre). Naturaleza del trabajo docente: situaciones y posiciones docentes y el problema de la igualdad. *XI Seminario Internacional de la Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*, Ciudad de Lima, Perú.
- Hobsbawm, E. (1995). Prefacio: Vista panorámica del siglo XX. En *Historia del siglo XX* (Pp. 11-26). Barcelona, España: Crítica.
- Kaplan, C. (2005). Subjetividad y educación ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy? En M. Krichesky (Comp.) *Adolescentes e inclusión educativa: un derecho en cuestión* (pp.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Fundación SES.
- Kaplan, C., Krotsch, L. y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Kelsen, H. (1929). Formación de la voluntad en la democracia moderna. En L. Kurt y N. Franz (eds.) *Teoría y sociología críticas de los partidos políticos* (pp. 197-204). Barcelona, España: Anagrama.
- Kelsen, H. (1981). *¿Qué es la justicia?* Buenos Aires, Argentina: Leviatan.
- Kurt, L. y Franz, N. (1980). *Teoría y sociología críticas de los partidos políticos*. Barcelona, España: Anagrama.

- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro.
- Laclau, E. (2015). *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*. Madrid, España: Siglo XXI España.
- Landau, M. (2003). Los múltiples significados de ser ciudadano. Ciudadanía y construcción de subjetividades en la Buenos Aires actual. En S. Murillo (coord.), *Sujetos a la incertidumbre. Transformaciones sociales y construcción de subjetividad en la Buenos Aires actual*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Landau, M. (2006). Ciudadanía y ciudadanía juvenil. Ponencia presentada en, Programa de Transformaciones Curriculares. Materia Construcción de Ciudadanía. La Plata, Argentina.
- Larrondo, M. (2013). Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*. núm. 39, 51-58.
- Larrondo, M. (2015). El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires, 1983-2013. *Última Década*, núm. 42, 65-90.
- Leibholz, G. (1980). Representación e identidad. En L. Kurt y N. Franz (Eds.) *Teoría y sociología críticas de los partidos políticos*. (pp. 205-227). España: Anagrama.
- Levinas, E. (1974). Humanismo y Anarquía. En *Humanismo del otro hombre*. (pp.84-111) México D. F., México: Siglo XXI.
- Linares Quintana, S. (1976). *Sistemas de partidos y sistemas políticos. El gobierno de las leyes y el gobierno de los hombres*. Buenos Aires, Argentina: Plus Ultra.
- Lobato M. Z. (2008). *¿Tienen derechos las mujeres? Política y ciudadanía en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.
- Mackinnon, C. (1993). Hacia una teoría feminista del derecho. *Derecho y Humanidades*, Año II, N° 3 y 4, pp. 155-168.
- Mackinnon, C. (2014). *Feminismo inmodificado. Discursos sobre la vida y el derecho*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Macpherson, C. (1991). *La democracia liberal y su época*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (2004). *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetividad política*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Prometeo Libros.
- Mouffe, C. (2000). *La paradoja democrática*. Barcelona, España: Gedisa.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2012). *Dimensiones de democracia radical. Pluralismo, ciudadanía, comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. C.A.B.A., Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Nino, C. (2013). *Una teoría de la justicia para la democracia. Hacer justicia, pensar la igualdad y defender libertades*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- Nun, J. (2015). *El sentido común y la política. Escritos teóricos y prácticos*. C.A.B.A., Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, P. (2010a). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar* (Tesis de Doctorado), Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Núñez, P. (2010b). Escenarios sociales y participación política juvenil. Un repaso de los estudios sobre comportamientos políticos desde la transición democrática hasta Cromagnon. *Revista de la Sociedad Argentina de Análisis Político*, vol. 4, núm. 1, mayo, 49-83.
- Núñez, P. (2011a). Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política. *Propuesta Educativa*, N° 35, 7-10.
- Núñez, P. (2011b). La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina. *Revista Contemporánea*, N° 2, 183-205.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Núñez, P. (2014). *Experiencias juveniles en la escuela secundaria: percepción de injusticias y repertorios de acción política*. Ponencia presentada en IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina “Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente” Red de Investigadores/as en Juventudes Argentina. Villa Mercedes, Argentina.
- Olive Morett, L. (1985). *Estado, Legitimación y Crisis*. México, D. F., México: Siglo veintiuno.
- Olive Morett, L. (1992). Racionalidad y legitimación política. *Revista de Filosofía y Teoría Política* (28-29), 147-158. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1347/pr.1347.pdf Fecha de consulta 16 de noviembre del 2016.
- Otero, E. (2016). Jóvenes en la agenda legislativa de 2012 y 2013 en Argentina: voto joven, convivencia escolar y centros de estudiantes. ¿Promoción de los derechos de la juventud o respuestas políticas a los reclamos? *Revista de estudios multidisciplinares sobre la cuestión social Año 13, N° 15* – Recuperado de www.fcpolit.unr.edu.ar/cuadernos-de-ciesal Fecha de consulta 16 de noviembre del 2016.
- Petty, M. (2013). Socialización política entre jóvenes de escuelas secundarias argentinas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIII, núm. 2, 135-164.
- Pérez Espósito, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, vol. 27, núm. 74, enero-abril, 47-75.
- Portantiero, J. C. (1986). La democracia entre sociedad y política: Punto de vista de la sociología. *Revista de Filosofía y Teoría Política* (26-27) p.52-58. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1268/pr.1268.pdf Fecha de consulta 16 de noviembre del 2016.
- Queirolo, G. (2013). *Género y sexualidad en tiempos de males venéreos (Buenos Aires, 1920-1940)*. Buenos Aires, Argentina: Nomadías.
- Queirolo, G. (mayo de 2016). *Las mujeres y los procesos de construcción de ciudadanía en la Argentina contemporánea: La recuperación democrática. Los Encuentros Nacionales de Mujeres. La Ley de Cupos*. Escuela de Maestros, Buenos Aires, Argentina.
- Queirolo, G. (junio de 2016b). *Las mujeres y los procesos de construcción de ciudadanía en la Argentina contemporánea: La participación femenina en el mercado laboral: ocupaciones femeninas*. Escuela de Maestros, Buenos Aires, Argentina.
- Rascovan, S., D., Levy, D. y Korinfeld, D. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Ricoeur, P. (2015). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Rigal, L. (1996). La escuela popular y democrática: un modelo para armar. *Revista Crítica Educativa*, N° 1.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Rousseau, J. (1955). *Emilio*. Buenos Aires, Argentina: Safian.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología*. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Sampieri, R., Fernández Callado, C. y Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Mc. Graw Hill.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2010). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Siede, I. (2010). Educar al soberano del siglo XXI. *Memoria Académica*. 4a. época, Año 4 No. 4, 89-104.
- Southwell, M. (2009). Escuela media y formación para el mundo político. Diálogos entre generaciones y tradiciones Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, vol. 19, junio, 121-155.
- Ternavasio, M. (2002). *La Revolución del Voto. Política y elecciones en Buenos Aires. 1810-1852*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, octubre, 889-910. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Valobra, A. (2008). Feminismo, sufragismo y mujeres en los partidos políticos en la Argentina de la primera mitad del siglo XX. *Revue de civilisation contemporaine Europes/Amériques*. Recuperado de <http://amnis.revues.org/666#text> Fecha de consulta 16 de noviembre del 2016.
- Vázquez, M. y Vommaro, P. (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos. El caso de los movimientos de trabajadores desocupados (MTDs). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. VI 485 – 522.
- Weber, M. (1922). Tipos y estructuras de partidos. En L. Kurt y N. Franz (Eds.) *Teoría y sociología críticas de los partidos políticos*. (pp. 299-313). España: Anagrama.
- Weinberg, G. (1956). *Debate parlamentario sobre la ley 1420*. Buenos Aires, Argentina: Raigal.
- Willis, P. (1999). Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. En H. Velasco Maillo, F. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.) *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 431-462). Madrid, España: Trotta.
- Vommaro, P. (2014). La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común. *Nueva sociedad, Democracia y política en América Latina*, N° 251, 55–69.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.
- Wortman, A. (2003). Identidades y consumos culturales. En A. Wortman (Coord.), *Pensar las clases medias* (pp. 23-34). Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Zarini, H (1998). *Constitución Argentina. Comentada y concordada*. Buenos Aires, Argentina: Astréa

2. Documentos

- Argentina, Cámara Nacional Electoral. (2017). *Participación político-electoral de los jóvenes*. Recuperado de <https://www.electoral.gob.ar/nuevo/paginas/datos/jovenesdatos.php> Fecha de consulta mayo del 2018.
- Argentina, Congreso de la Nación, Cámara de Senadores de la Nación. (2012). *Proyecto de Ley Expediente N° 2290 modificando la Ley N° 346. Ciudadanía y naturalización, estableciendo que son electores nacionales a los ciudadanos desde los 16 años de edad*. Buenos Aires: Fernández, A., Corregido, E., Irrazábal, J., Díaz, M., Godoy, R., López, O. & González, P. Extraído Recuperado de <http://www.senado.gov.ar/parlamentario/comisiones/verExp/2290.12/S/PL>.
- Argentina, Congreso de la Nación, Cámara de Senadores de la Nación. (2012). *Reunión de la Comisión de Asuntos Constitucionales. 05 de septiembre*. Buenos Aires: Dirección General de Taquígrafos.
- Argentina, Congreso de la Nación, Cámara de Senadores de la Nación. (2012). *Reunión de la Comisión de Asuntos Constitucionales. 12 de septiembre*. Buenos Aires: Dirección General de Taquígrafos.
- Argentina, Congreso de la Nación, Cámara de Senadores de la Nación. (2012). *Reunión de la Comisión de Asuntos Constitucionales. 19 de septiembre*. Buenos Aires: Dirección General de Taquígrafos.
- Argentina, Congreso de la Nación, Cámara de Senadores de la Nación. (2012). *Reunión de la Comisión de Asuntos Constitucionales. 26 de septiembre*. Buenos Aires: Dirección General de Taquígrafos.
- Argentina, Congreso de la Nación, Cámara de Senadores de la Nación. (2012). *Reunión de la Comisión de Asuntos Constitucionales. 02 de octubre*. Buenos Aires: Dirección General de Taquígrafos.
- Argentina, Congreso de la Nación, Cámara de Senadores de la Nación. (2012). *Período 130° 17ª Reunión - 12ª Sesión ordinaria - 17 de octubre. Presidencia del señor vicepresidente de la Nación, D. Amado Boudou, de la señora presidenta provisional del H. Senado, senadora Dª. Beatriz Rojkés de Alperovich y del señor vicepresidente del H. Senado, senador Gerardo Rubén Morales. Secretarios: señor D. Juan Héctor Estrada y señor D. Juan Horacio Zabaleta Prosecretarios: señor D. Luis Borsani, señor D. Mario Daniele y señor D. Santiago Eduardo Révora*. Buenos Aires: Dirección General de Taquígrafos.
- Argentina, Congreso de la Nación, Cámara de Diputados de la Nación. (2012). *Habilitación del sufragio a partir de los dieciséis años de edad. Versión taquigráfica Reunion No. 18 - 15a. Sesión ordinaria (Especial) celebrada el 31 de octubre. Presidencia del señor diputado Domínguez*. Buenos Aires: Dirección General de Taquígrafos.
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Secundaria (2008). *Construcción de ciudadanía. Preguntas más frecuentes*. Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/desarrollocurricular/preguntasfrecuentescdec.pdf>. Fecha de consulta julio del 2016.
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación. (2012). *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Daniel Laurí (coord.). Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf. Fecha de consulta diciembre del 2015.

- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. (2015). *Relevamiento anual. "Descifrando la Región 5"*. Buenos Aires. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/prospectivaeduc/autoevaluacion/boletines/region_5.pdf. Fecha de consulta julio del 2016.
- Argentina, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Buenos Aires: Pascual, L. (coord.), Montesino, M., Sinisi, L. y Schoo, S.
- Argentina, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2011). *La transformación del nivel secundario (2006-2009)*. Buenos Aires: Diríe, C. (coord.), Cappellacci, I., Bottinelli, L., Ginocchio, M. y Lara, L.
- Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). Resultados Cuadro P 2. Total del país. Población total por sexo e índice de masculinidad, según edad en años simples y grupos quinquenales de edad. Año 2010. Cuadro disponible en formato: XLS. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.
- Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2013). *Resultados Preliminares. Tercer Trimestre de 2012. Módulo de Actividades de Niñas, Niños y Adolescentes*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.
- Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de la Nación. (2014). *Sistema educativo. Alumnos de educación común por nivel de enseñanza y sector, según provincia. Total del país. Años 2012-2014*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.
- Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de la Nación. (2015). *Encuesta nacional de jóvenes 2014. Principales resultados*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.
- Argentina, Dirección Provincial de Educación Secundaria. (s/f). *Día de los Derechos del Estudiante Secundario. Documento de trabajo. Efeméride: 16 de septiembre*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/destacado-diaestudiantessecundarios/16 de septiembre día de los derechos del estudiante.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/destacado-diaestudiantessecundarios/16%20de%20septiembre%20d%C3%ADa%20de%20los%20derechos%20del%20estudiante.pdf) Fecha de consulta febrero del 2017.
- United Nation's International Children's Emergency Fund. (2016). *Estado de la situación de la niñez y la adolescencia en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF en Argentina.
2. b. Sitios web, redes sociales, notas periodísticas.
- Argentina, Cámara Nacional Electoral. (2016). Elecciones Nacionales 2015. 9 de agosto PASO - 25 de octubre Generales. Voto Joven. Recuperado de file:///C:/Users/mambrucio/Documents/Mi%20Tesis/pp_porcentaje_voto_joven_2015.pdf
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación. "Sección Noticias". Recuperado de <http://www.abc.gov.ar/reglamentan-el-uso-de-los-edificios-escolares-fuera-del-horario-de-clases> Fecha de consulta 24/01/2017
- Ester, B. y Gómez Daza, B. (2018) ¿Existe una nueva derecha en América Latina? CELAG. América Latina, Análisis político. Recuperado de https://www.celag.org/existe-una-nueva-derecha-america-latina/#_ftn2

Finocchiaro, A. (2017). “Reglamentamos el uso de los edificios escolares. La escuela es de todos y debe garantizar la reflexión plural. Recuperado de Twitter: goo.gl/4ARDD5” Fecha de consulta 24/01/17

Finocchiaro, A. (2017). Perfil público red Facebook. Fecha de consulta 17/01/2017.

Natanson, J. (Noviembre de 2014). La nueva derecha en América Latina. *Le Monde diplomatique*. Recuperado de <https://www.eldiplo.org/185-el-empleo-en-peligro/la-nueva-derecha-en-america-latina/> Fecha de consulta enero del 2017.

3. Apartado Legislativo:

a. Constitución de la Nación Argentina

b. Nacionales

Ley N° 13010. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 27 de septiembre de 1947.

Ley N° 25864. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 15 de enero de 2004.

Ley N° 26058 de Educación Técnico Profesional. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 9 de septiembre de 2005.

Ley N° 26061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 26 de octubre de 2005.

Ley N° 26075 de Financiamiento Educativo. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 12 de enero de 2006.

Ley N° 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 24 de octubre de 2006.

Ley N° 26206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Ley N° 26744 de Ciudadanía Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 1 de noviembre de 2012.

Ley N° 26877 de Centro de Estudiantes. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 6 de agosto de 2013.

Ley N° 26892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 04 de octubre de 2013.

Ley N° 26994 Código Civil y Comercial de la Nación. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 8 de octubre de 2014.

Resolución N° 84. Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 2009

c. De la provincia de Buenos Aires

Ley N° 13298 de la promoción y protección de los derechos de los niños. Boletín Oficial, La Plata, Buenos Aires, 27 de enero de 2005.

Ley N° 13688. Boletín Oficial, La Plata, Buenos Aires, 10 de julio de 2007.

Ley N° 14456 Modifica los Art. 1, 2, 4 y 137 de la Ley N° 5109, Ley Electoral de la provincia de Buenos Aires. Boletín Oficial, La Plata, Buenos Aires, 7 de marzo de 2013.

Ley N° 14581. Boletín Oficial, La Plata, Buenos Aires, 6 de febrero de 2014.

Ley N° 14750. Boletín Oficial, La Plata, Buenos Aires, 15 de septiembre de 2015.

Decreto 2299/2012, Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires.

Resolución N° 4299. Asociaciones Estudiantiles. Dirección General de Cultura y Educación., La Plata, 7 de noviembre de 1984.

Resolución N° 3655. Marco General de Política Curricular Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación., La Plata, 11 de octubre 2007

Resolución N° 1709. Acuerdos institucionales de convivencia. Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, 2009.

Resolución N° 4288. Centro de Estudiantes. Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, 2011.

Resolución N° 7. Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, 16 de enero 2017.

Apéndice

Anexo I

Instrumentos de recolección

a. Cuerpo de entrevista al equipo directivo

Área, antigüedad en la docencia, antigüedad en el cargo

- 1) ¿Cuándo fue fundada la institución? ¿Por quién? ¿bajo cuáles especialidades? ¿Para qué población?
- 2) ¿Cómo está conformado el equipo directivo?
- 3) ¿Cuánto hace que desempeña su cargo? ¿Cuál es su especialidad?
- 4) ¿Cómo es el equipo docente en cuanto género, especialidad, dedicación, formación?
- 5) Algún momento o hito que recuerda de la historia del Instituto
- 6) ¿En qué proyectos provinciales o nacionales participa el instituto?
- 7) ¿Cuáles son los logros y dificultades más relevantes de la institución?
- 8) ¿Por qué piensa los estudiantes, buscan o eligen este instituto?
- 9) ¿Cuál es la relación que tiene el instituto con el barrio y otras instituciones?
- 10) ¿Sobre cuáles asuntos Usted pone énfasis como directora?
- 11) ¿Qué elementos institucionales reconoce como espacios de participación /políticos /democráticos?

b. Cuerpo de entrevista a docentes

Área, antigüedad en la docencia, división que trabaja

- 1) ¿Cree que esta institución es una institución democrática? ¿Por qué?
- 2) ¿Qué elementos de la institución escolar y sus actores reconoce como espacios de participación/políticos/democráticos?
- 3) ¿Cuál es su opinión sobre lo trabajado en la escuela secundaria respecto a los derechos políticos y el voto? ¿Y sobre la participación, centros de estudiantes, acuerdos de convivencia?
- 4) ¿Qué significa el voto y los derechos políticos para usted?
- 5) ¿Qué le parece piensan los profesores sobre la posibilidad que tienen los jóvenes de 16 y 17 años de participación en la vida política del Estado?
- 6) ¿Cuál es el rol de la escuela frente a esto?
- 7) ¿En qué consiste la participación estudiantil y docente? ¿Cómo te sentís con esto?
- 8) ¿Demandan, solicitan, piden participar los Estudiantes? ¿Cómo?
- 9) ¿Qué es la política para vos? ¿Participas en alguna agrupación o espacio político, solidario?
- 10) ¿Cómo se vive la política dentro de la institución?
- 11) ¿Cómo relaciona la política, la ciudadanía y la democracia?

c. Instrumento para grupo focal con estudiantes

Edad:

- 1) ¿Creen que la escuela es democrática? ¿Por qué?
- 2) ¿Cuál es tu opinión sobre lo trabajado en la escuela respecto a esto y a la política, el voto, la participación?
- 3) ¿Qué es el voto?
- 4) ¿Qué piensan sobre la posibilidad que tienen jóvenes de 16 y 17 años de votar?
- 5) ¿Debería hacer algo la escuela?
- 6) ¿Participan ustedes y los docentes en la escuela? ¿Cómo se sienten con esto? ¿Les interesa?
- 7) ¿Qué es la política? ¿Participas en alguna agrupación o espacio político, solidario?
- 8) ¿Cómo se vive la política dentro de la escuela?
- 9) ¿Cómo se relaciona la política, la ciudadanía y la democracia?

Anexo II
Sistema de matrices

1. Matriz de contextos (macro y micro)

Dimensiones		
Políticas públicas	Forma Histórica de Sentido matriz	Escuela secundaria P.B.A.
Políticas y normativa Juventudes y de la prov. Buenos Aires	Los derechos políticos en la revolución independentista	Equipo Directivo
Políticas y normativa Escuela secundaria nacionales y de la prov. Buenos Aires	Los derechos políticos de las mujeres	Docentes
	Audiencias públicas y debate parlamentario sanción del Voto joven	Estudiantes

2. Matriz de componentes: Docentes.

Participantes	Área curricular	Rol	4to.	5to.	6to.
Part 1	Leng y Lit	Docente			1
Part 2	Historia	Docente		1	
Part 3	Pol y ciud	Docente	1	1	1
Part 4	Const ciud	Docente			
Part 5	Leng y Lit	Docente	1		
Part 6	Geografía	Docente		1	
Part 7	Inglés	Docente/Vice			
Part 8	Veterinaria	Director	1	1	1
Part 9	Geografía	Director	1	1	1
Part 10	Biología	Docente			1
Part 11	Matemáticas	Docente			
Part 12	Leng y Lit	Docente			
Part 13	Física	Docente			
Part 14	Pol y ciud	Docente			
Part 15	Biología	Docente			
Part 16	Sociología	Docente			
Part 17	Geografía	Director			
Part 18	Cs. Naturales	Vicedirector			

b. Matriz de componentes: Estudiantes.

!Participante	:Orientación	:Rol	.4to	.5to	.6to
Grupo 1	Gestión	Estudiantes	0	1	0
Grupo 2	Gestión	Estudiantes	0	0	1
Grupo 3	Sociales	Estudiantes	0	1	0
Grupo 4	Sociales	Estudiantes	0	1	0
Grupo 5	Sociales	Estudiantes	0	0	1
Grupo 6	Sociales	Estudiantes	1	0	0
Grupo 7	Sociales	Estudiantes	0	1	0
Grupo 8	Naturales	Estudiantes	1	0	0
Grupo 9	Naturales	Estudiantes	0	0	1
Grupo 10	Naturales	Estudiantes	0	0	1
Grupo 11	Centro de Estudiantes	Representantes Estudiantes	Lista "CECU" (por la mayoría)	Lista "Claudia Falcone" (por la minoría)	
			- Vocales 5 (15, 16, 17 y 18 años de edad) - Presidente (16 años) - Vicepresidente (18 años)	- Vocales 3 (15,16 y 17 años de edad) - Vicepresidente (16 años de edad)	

c. Matriz de anclaje sobre los discursos.

				VARIABLES		
				Voto	Voto joven	Lo escolar
D I M E N S I O N E S	¿La escuela es una institución democrática? ¿Por qué?			¿Qué piensan sobre la posibilidad que tienen los jóvenes de 16 y 17 años de votar?		¿Qué elementos de la escuela reconocen como espacios de participación, políticos, democráticos?
	¿Qué significa el voto?					¿Qué trabajan en la escuela en cuanto la política, el voto, la participación?
	¿Qué es la política? ¿Les interesa?					¿Cómo se sienten con esto?
	¿Qué es la ciudadanía?					¿Qué debería hacer la escuela frente al voto joven?
	¿Cómo relacionas la política, la democracia y la ciudadanía?					¿Cómo se vive la política dentro de la escuela?

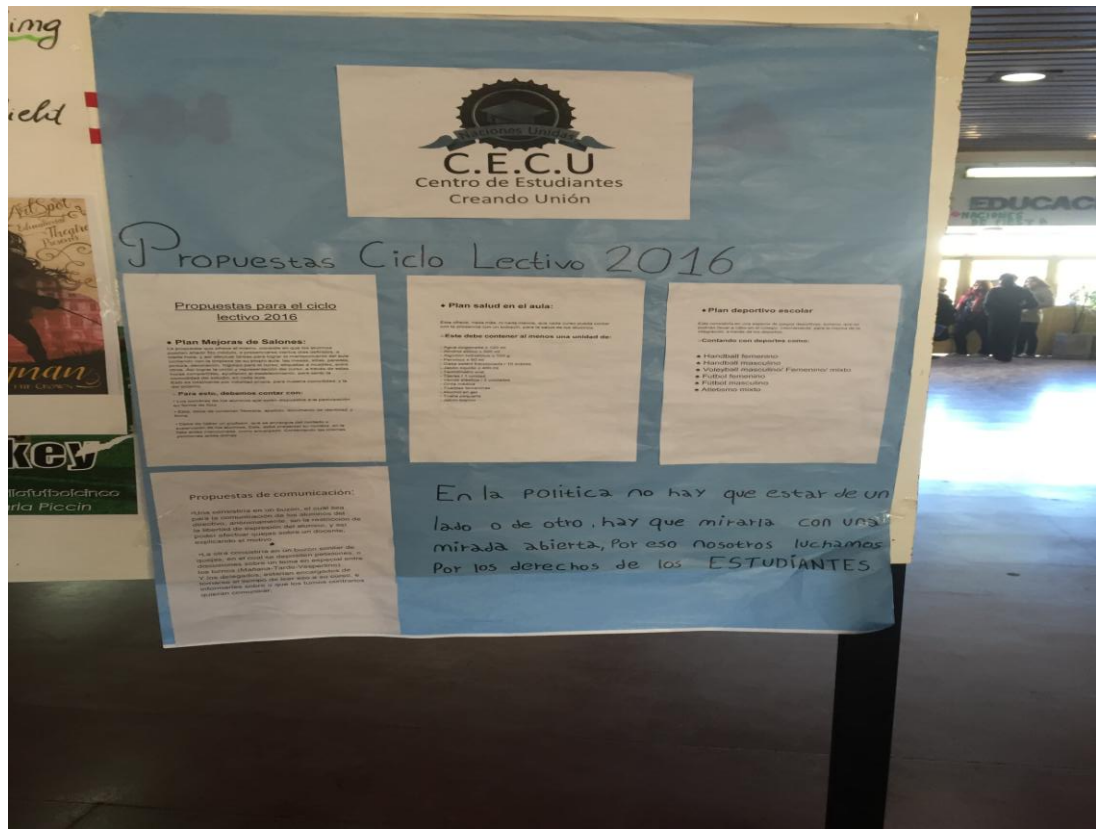
Anexo III

Cuadro de distribución en secciones, turnos y orientaciones del ciclo superior de la escuela secundaria.

GESTIÓN		SOCIALES				NATURALES	
TURNO MAÑANA							
4°1	4°2	4°6	4°7	4°8		4°12	4°13
5°1	5°2	5°6	5°7	5°8		5°12	5°13
6°1	6°2	6°6	6°7	6°8		6°12	6°13
TURNO TARDE							
4°3	4°4	4°5	4°9	4°10	4°11	4°14	4°15
5°3	5°4	5°5	5°9	5°10	5°11	5°14	5°15
6°3	6°4	6°5	6°9	6°10	6°11	6°14	6°15

Anexo IV

Fotografías afiches campaña electoral de listas para conducción de Centro de Estudiantes 2016



C.E.N.U.

LISTA CLAUDIA FALCONE

¿Necesitás ayuda para armar tu lista?

- ① Juntá chicos de los tres turnos para ser:
 - Presidente
 - Tesorero
 - Vicepresidente
 - 9 Vocales Titulares
 - Secretario
 - 4 Vocales Suplentes
 - 2 Prof. Consejeros
- ② Conocé el estatuto del C.E.N.U. *Buscalo en "FOX"*
- ③ Conseguí firmas para avalar tu lista (150)
- ④ Realizá campañas para que te conozcan
- ⑤ Una vez armada tu lista presentala con 2 semanas de anterioridad a las elecciones.
- ⑥ Armá los boletas, convocá a chicos que formen la junta electoral para asegurar tus votos.
- ⑦ Informate de fechas y mantenete al tanto de todo.