

## DEMANDAS, ÁMBITOS Y FRONTERAS DE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE CIUDAD DE BUENOS AIRES

PEDRO NÚÑEZ<sup>1</sup> 

RAFAEL BLANCO<sup>2</sup> 

MELINA VÁZQUEZ<sup>3</sup> 

PABLO VOMMARO<sup>4</sup> 

**RESUMEN:** El artículo analiza las experiencias estudiantiles de participación política en cuatro escuelas secundarias con distintos perfiles socioeconómicos e institucionales de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina). A partir de un trabajo cualitativo se exploran las acciones dinamizadas por estudiantes y sus agendas y demandas, vinculadas tanto a las instituciones educativas como a otros ámbitos públicos. Identificamos la persistencia de formatos de protesta tradicionales junto el surgimiento de acciones de tipo performáticas; destacamos la centralidad que adquiere la oposición a políticas educativas implementadas por el gobierno local y las demandas por mejoras de la infraestructura escolar. Como principal hallazgo, destacamos la politización transversal de géneros, sexualidades y disidencias sexo-genéricas en pos de políticas de reconocimiento.

**Palabras-clave:** Politización estudiantil. Géneros. Participación. Sexualidades.

### REQUESTS, SCOPES, AND BORDERS IN STUDENT PARTICIPATION IN SECONDARY SCHOOLS IN BUENOS AIRES CITY

**ABSTRACT:** The paper analyzes the student experiences of political participation in four secondary schools in Buenos Aires City (Argentina) that which have different

Esta investigación se realizó en el marco de los siguientes proyectos; “Smart Citizens for Participatory Cities. Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas” (CITADEL). Universidades Iberoamericanas, Banco Santander; UBACyT 20020130200085BA, “Jóvenes Militantes y Espacios Juveniles en Agrupaciones Político Partidarias: Una Aproximación a las Formas de Compromiso Juvenil luego de la Crisis de 2001”, periodo 2015–2018. PICT 201-0078, “Militancia Juvenil en Democracia. Un Estudio Comparativo del Activismo Político en la Recuperación Democrática (1982–1987) y en el Pasado Inmediato (2008–2015)”, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, período 2016–2018. Proyecto ANPCyT/ UNIPE “Escuela Secundaria, Políticas Públicas e Impacto en la Desigualdad: Convivencia y Formación Intergeneracionales”, periodo 2015–2018.

1. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina – Buenos Aires, Argentina. E-mail: pnunez@flacso.org.ar
2. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad de Buenos Aires/Instituto de Investigaciones Gino Germani – Buenos Aires, Argentina. E-mail: rafaelblanco@conicet.gov.ar
3. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad de Buenos Aires/Instituto de Investigaciones Gino Germani – Buenos Aires, Argentina. E-mail: mvazquez@sociales.uba.ar
4. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad de Buenos Aires/Instituto de Investigaciones Gino Germani – Buenos Aires, Argentina. E-mail: pvommaro@gmail.com

Editor de Sección: Adriana Dragone Silveira

socioeconomic and institutional profiles. From a qualitative work that involved conducting focus groups, the paper explores the actions stimulated by the students and their agendas and requests, linked to both educational institutions, and public spheres. Regarding the actions, we identified the persistence of traditional protest formats along with the emergence of performance-type actions. In relation to the agendas and requests, we highlight the centrality of the opposition to educational policies implemented by the local government, the petitions of improvements in school infrastructure, and, as the main finding, the cross-politicization of dimensions such as gender, sexuality, diversity, and dissent in pursuit of recognition policies.

**Keywords:** Student politicization. Gender. Participation. Sexualities.

### DEMANDAS, ÁREAS E FRONTEIRAS NA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES EM ESCOLAS SECUNDÁRIAS NA CIDADE DE BUENOS AIRES

**RESUMO:** O artigo analisa as experiências dos alunos com participação política em quatro escolas secundárias com diferentes perfis socioeconômicos e institucionais da cidade de Buenos Aires (Argentina). A partir de uma pesquisa qualitativa, o trabalho de análise foca nas ações desenvolvidas pelos alunos, bem como em suas agendas e demandas, vinculadas tanto às instituições de ensino como a outras esferas públicas. Identificamos a persistência de formatos tradicionais de protesto, juntamente com o surgimento de ações do tipo performático, destacamos a centralidade da oposição às políticas educacionais implementadas pelo governo local e as demandas por melhorias na infraestrutura escolar. Como principal constatação, a politização transversal de dimensões como gênero, sexualidade e dissidência sexo-genérica na busca de políticas de reconhecimento.

**Palavras-chave:** Politização de estudantes. Gêneros. Participação. Sexualidades.

## Introducción

¿Qué características adquiere la participación estudiantil en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires? ¿Cuáles son las demandas y las formas de reclamo? ¿Qué cuestiones aparecen como transversales en las distintas instituciones y en qué aspectos resultaba posible observar diferencias? ¿Cómo se vinculan estas diferencias con las desigualdades en términos de experiencia escolar y de acceso al ejercicio de la ciudadanía? A partir de estos interrogantes en marzo y abril del año 2017 realizamos un trabajo de indagación a partir de grupos focales en cuatro escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Las escuelas presentan distintos perfiles socioeconómicos e institucionales: se trata de dos de gestión estatal y dos de gestión privada; una de las estatales y una de las privadas ubicadas en barrios residenciales de sectores medios y medios altos y las otras dos localizadas en barrios populares y de clases medias bajas y bajas. En los grupos focales se exploraron las acciones que llevan adelante los estudiantes y sus agendas y demandas tanto en el interior de las instituciones educativas como aquellas vinculadas con otros ámbitos del espacio público.

En el trabajo de campo constatamos la persistencia de formatos de protesta tradicionales junto con la emergencia de modalidades novedosas (como acciones performáticas en el espacio público), con la intención

de problematizar la superposición, reconfiguración y actualización de modalidades de participación. La indagación permitió identificar tres cuestiones centrales: 1) la oposición a políticas destinadas a modificar los planes de estudio impulsadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; 2) la formulación de reclamos por infraestructura escolar; y 3) un fenómeno emergente vinculado con la formulación de demandas de reconocimiento torno a géneros, sexualidades, diversidades y disidencias. Este último punto es el que más innova los reclamos estudiantiles y se encuentra presente en todas las instituciones estudiadas.

El artículo presenta algunos de los hallazgos de este trabajo de investigación a la luz de los debates existentes en los campos de estudio sobre juventudes, participación estudiantil, escuela secundaria y procesos de politización en la Argentina y la región. Al momento de hacer la investigación el mundo era bastante diferente al que sobrevino con la pandemia del Covid-19, que ha trastocado la organización de la vida cotidiana en general y de los estudiantes y el sistema educativo en particular. Sin duda, algunas de las cuestiones aquí planteadas deberán ser repensadas a la luz de los cambios producidos con la pandemia, la virtualización de la educación y las restricciones en la sociabilidad presencial y el espacio público. Para esto será necesario realizar un nuevo trabajo empírico con otras metodologías.

## Estudiar la Protesta Estudiantil: La Importancia de las Coyunturas Políticas en la Movilización

Marzo suele ser un mes convulsionado en la Argentina en relación con las agendas y la cotidianeidad escolar. Se trata de un momento de inicio del ciclo lectivo que, además, suele estar atravesado por una marcada conflictividad sindical debido a la negociación salarial entre los niveles de gobierno nacional y local y los gremios docentes. Por otra parte, el mes de marzo concentra dos hechos que marcan, aunque con temporalidades diferentes, los temas y las agendas escolares y participativas. Nos referimos al 8 y al 24 de marzo.

Con mayor tradición en el tiempo, el 24 marzo se conmemora el inicio de la última dictadura militar en el país (1976–1983). Desde el año 2002, se lo denomina “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” y, en 2006 (por medio de la Ley n. 26.085), se convierte en Feriado Nacional inamovible. Desde la recuperación del orden democrático se han impulsado normativas y acciones que buscan incorporar el tratamiento de cuestiones relativas a la construcción de la memoria reciente y al desarrollo de la cultura democrática que otorgan especial centralidad a las escuelas, en las que se organizan actividades conmemorativas. A su vez, los días 24 de marzo son escenario de masivas movilizaciones callejeras y forman parte de las agendas de los centros de estudiantes y los grupos estudiantiles. Finalmente, ya sea como tema de diálogo, de tratamiento como contenido escolar o como parte del universo de acciones participativas entre las y los estudiantes, las referencias al 24 de marzo constituyen un momento de la historia tematizado en las instituciones.

En lo que hace al “8M”, Día Internacional de las Mujeres, es un hito en las movilizaciones de grupos feministas y de mujeres, lesbianas y “no binaries” que se ha incorporado de modo más reciente a la agenda movilizatoria de organizaciones estudiantiles, sindicales y políticas. Desde su resignificación como “Paro de Mujeres” –en el año 2018– se incrementó fuertemente la participación *en* y la visibilización *de* la movilización.

Es importante mencionar que la identificación de estas fechas como hitos en la temporalidad escolar y la politización juvenil está marcada por la impronta del momento en el que se realizó el trabajo de campo, que como dijimos tuvo lugar en los meses de marzo y abril de 2017. Además de los rasgos generales respecto del mes de marzo que pueden haber incidido en la indagación, es preciso situar dos acontecimientos específicos

que sucedieron a comienzos de 2017. El primero tiene que ver con el debate parlamentario que tuvo lugar en la Argentina en el mes de julio de 2018 del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), pero que desde años anteriores involucró de manera creciente importantes acciones colectivas y movilizaciones en las que se destacó el protagonismo de mujeres jóvenes. Los debates parlamentarios, la incorporación de los pañuelos verdes como símbolo de adhesión al reclamo por la legalización del aborto y la realización de acciones de visibilización de este histórico reclamo por medio de los llamados “pañuelazos”<sup>1</sup>, así como también con otras causas vinculadas con los feminismos, marcaron fuertemente el período y se expresaron en el trabajo de campo realizado. Este permitió constatar que desde un año antes de la discusión en las cámaras legislativas, en las instituciones escolares existían discusiones acerca de los derechos sexuales y (no) reproductivos, así como también sobre los contenidos y modos de aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (n. 25.150/2006), los acuerdos de convivencia escolar –especialmente acerca de la regulación sobre la vestimenta–, y de un modo general, sobre temáticas de sexualidades y género. Distintas investigaciones enfatizaron acerca de la relevancia que adquirió la presencia de jóvenes que dentro de sus escuelas buscaron discutir estos temas y/o participaron en manifestaciones públicas organizadas por el movimiento feminista (TARÁBOLA; MARTÍNEZ; VOMMARO, 2020; FUENTES; VÁZQUEZ; NAKANO, 2020). En numerosas escuelas de gestión pública, pero también de gestión privada católica de todo el país, se produjeron protestas estudiantiles en contra de las posiciones de autoridades que rechazaban la legalización del aborto (LARRONDO; NÚÑEZ, 2020). La contraparte fue la organización de marchas contrarias a la Ley, simbolizadas con el pañuelo celeste (símbolo de los movimientos contrarios a la legalización del aborto) que activó la campaña “Con mis hijos no te metas” también replicada en Uruguay, Chile, Perú o Brasil en el movimiento “Escola sem Partido” contra la “ideología de género” que implicaría la enseñanza de contenidos de educación sexual en el *currículum* escolar (BAEZ, 2018).

El segundo acontecimiento relevante en el período en que se realizó la investigación fue la propuesta del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) de introducir cambios en la organización de la escuela secundaria. Siguiendo los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación<sup>2</sup>, impulsó transformaciones en la estructura organizativa del nivel secundario que implicaban una reorganización de las materias y la opción por una pasantía en el último año. La denominada “Escuela Secundaria del Futuro”<sup>3</sup> comenzó a implementarse como prueba piloto en un número reducido de instituciones y fue cuestionada por diversos grupos estudiantiles y espacios de participación de estudiantes en escuelas secundarias<sup>4</sup>, fundamentalmente dado su carácter inconsulto. De esta forma, como en otras oportunidades, los estudiantes organizados apelaron a la *toma de escuelas*<sup>5</sup>, acción que se convirtió en el repertorio de acción recurrente. Las tomas no sólo resignificaron el tiempo escolar, sino que se convirtieron en una experiencia central del proceso de escolarización de los jóvenes que tomaron parte de las mismas. Según los resultados del trabajo de campo, en muchas instituciones los y las jóvenes organizaron actividades sobre temáticas que les interesaban o incluso dedicaron el tiempo de las tomas a la refacción de aulas, reconfigurando el uso del tiempo en la realización de una acción de protesta. Asimismo, observamos que algunas tomas se convirtieron en punto de referencia incluso para jóvenes de otras escuelas, como aquellas de gestión privada o con menor tradición de participación, y que asistían a aquellos establecimientos para acompañar las medidas realizadas.

Los conflictos mencionados en esta coyuntura permitieron observar la reconfiguración que tuvo lugar en los espacios de participación y organización entre estudiantes secundarios, que se extendía tanto en instituciones con mayor presencia de instancias formales de participación como en aquellas donde estas tenían un carácter más débil. Cabe aquí plantear dos cuestiones, una referida al tipo de demandas y otra en relación con el formato de protesta. En relación con la primera, es plausible señalar que la protesta estudiantil manifestó en la contemporaneidad una novedad importante: la orientación de las causas desde

los aspectos más gremiales (presupuesto, edificios, planes de estudio) hacia las reivindicaciones de género, principalmente, en favor de la aprobación de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo discutida recientemente en el congreso nacional (LARRONDO; NÚÑEZ, 2020). En lo que hace al repertorio de acciones, la protesta se inicia por medio del uso de formatos más o menos clásicos –vinculados a tradiciones cívicas y menos conflictivos como la carta o la petición– mientras que, en una segunda instancia, al no obtener respuestas, incorporan acciones como las “sentadas” (permanecer sentados en el espacio público, sin moverse) y otras más novedosas y performativas, como los “pollerazos”<sup>6</sup> o “frazadazos”<sup>7</sup>.

Finalmente, se llega a la toma de los establecimientos escolares. Esta práctica, en tanto forma de acción directa que involucra y da preeminencia a la presencia de los cuerpos en la protesta<sup>8</sup>, se integra junto con otros formatos de larga data en la historia argentina. En definitiva, en los últimos años asistimos a una creativa articulación entre persistencias e innovaciones, protestas en las que reconocemos la combinación de formatos persistentes y emergentes, una heterogeneidad mayor en las identidades colectivas, los reclamos, las formas organizativas y las demandas.

En función de las características del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires –que describiremos en el apartado siguiente– seleccionamos cuatro escuelas, dos de gestión estatal y dos de gestión privada en las que realizamos grupos focales<sup>9</sup>. En tanto el eje de diferenciación no se organiza exclusivamente en términos de público/privado incorporamos un clivaje vinculado a la homogeneidad (tanto para sectores bajos como en sectores altos) como heterogeneidad de la matrícula. También consideramos la presencia activa de instancias de participación estudiantil. De esta forma, seleccionamos una escuela pública de gestión estatal tradicional, centenaria, fundada en 1874, emplazada en un barrio residencial mayoritariamente habitado por sectores altos de las clases medias, que se encuentra en el centro de la Ciudad. La orientación de la secundaria es bachillerato con intensificación de los idiomas inglés y francés<sup>10</sup>. Presenta un perfil socialmente heterogéneo de su matrícula y el nivel de participación política es medio a alto, con presencia histórica del centro de estudiantes (en adelante, CE). En contraste, consideramos otra escuela pública gestión estatal, pero ubicada en la zona centro-sur de la ciudad, en un barrio de sectores medios con un importante centro comercial y próxima a una “villa de emergencia”<sup>11</sup>. En el perfil de la matrícula tiene preeminencia la presencia de estudiantes de sectores bajos. Si bien cuenta con CE, su presencia es intermitente y los intentos de organización estudiantil son fragmentarios. En cuanto a las instituciones de gestión privada, realizamos grupos focales en una escuela de gestión privada, laica, bilingüe, creada en 1988, ubicada en un barrio de alto poder adquisitivo de la ciudad con un perfil de su matrícula con preeminencia de sectores medios y altos. Su propuesta pedagógica consiste en una formación crítica y de sensibilidad social, y el claustro estudiantil está organizado en cuerpo de delegados/as. Finalmente, la segunda escuela de gestión privada es confesional y se vincula con la iglesia católica. Está ubicada en la zona sur de la ciudad, en un barrio compuesto por sectores sociales bajos. Cuenta con un Centro Estudiantil Formativo, donde los estudiantes realizan sus experiencias de participación política.

## La Escuela Secundaria en la CABA: Fragmentación en la Matrícula y en las Formas de Participación

Luego de caracterizar el momento y las formas que asumió el trabajo de campo, es necesario situar algunas características de la organización del sistema educativo argentino que modulan las formas de participación. La Argentina es un país de organización federal cuyo sistema educativo se encuentra descentralizado desde 1993, siendo responsabilidad compartida entre la nación, las 23 provincias y la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires (CABA), aunque estas últimas son quienes están a cargo de la gestión de las instituciones<sup>12</sup>. De manera similar a lo que acontece en otros países de América Latina y el Caribe, en la Argentina el nivel secundario es obligatorio<sup>13</sup> a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (n. 26.206) promulgada en el año 2006. En materia del gobierno de la educación, esta convierte en obligatorias las decisiones tomadas por el Consejo Federal de Educación iniciando, de ese modo, un proceso de “recentralización”. Esta ley modificó la estructura anterior de los niveles, definiendo dos esquemas de duración aún vigentes: un nivel primario de 6 o 7 años y un nivel secundario de 5 o 6 años de duración obligatorios<sup>14</sup>. La Ciudad de Buenos Aires ya había sancionado una ley anterior que establecía dicha obligatoriedad n. 898/2002).

La Argentina históricamente contó con un consistente desarrollo de la escolarización primaria, siendo uno de los países de la región que impulsó con mayor vigor su universalización. Por su parte la educación secundaria, dada su matriz selectiva, mantiene aún hoy y a pesar del incremento de la cobertura y el cambio de las normativas, dificultades para sostener las trayectorias educativas tanto como para garantizar el egreso. Aún así es, junto con Chile, Cuba y Uruguay, uno de los países de América Latina que muestra mayores tasas de cobertura en el nivel secundario<sup>15</sup>.

Este escenario implicó modificaciones en el perfil de sus estudiantes, toda vez que ingresan nuevos públicos a las aulas y cambia la composición social y la procedencia de los estudiantes. La dimensión temporal nos permite observar no sólo el crecimiento de la matrícula sino el ritmo de los cambios, que adquiere distinta temporalidad en cada provincia con tasas de asistencia muy variables que expresan desigualdades regionales.

La Ciudad de Buenos Aires ocupa un lugar privilegiado en el territorio nacional. Es la Capital Federal del país y la sede de los tres poderes nacionales: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Fue declarada Ciudad Autónoma en el año 1994, con la reforma de la Constitución Nacional. De acuerdo al último dato disponible, la tasa de escolarización para la población de entre 14 y 17 años es de 81,96% para el total del país, pero asciende a 90,05% en la Ciudad de Buenos Aires (Anuario 2018, MECCYT). A su vez, presenta otras particularidades que las diferencias de las tendencias existentes en el total del país. La participación de la matrícula del sector estatal en el total es variable de acuerdo con los niveles de enseñanza, modalidades y jurisdicciones. Según los datos consultados, en el año 2015 la participación de la matrícula estatal para el total país era de 70,7% en la educación común, de 76,6% en especial y de 90,4% en la educación permanente para jóvenes y adultos<sup>16</sup>. De acuerdo a las mismas fuentes consultadas la participación estatal en la matrícula de la educación común es decreciente: disminuyendo del 72,7% en 2007 al 70,9% en 2014 y al 70,7% en 2015 (Ministerio de Educación, 2017). La CABA presenta un mayor desarrollo del sector privado: 49% del total de alumnos/as (228.816) asisten a escuelas privadas. A su vez, este sector contiene los dos tercios (68%) de las unidades educativas totales. Es decir, en la CABA hay más escuelas privadas que públicas: la totalidad de escuelas secundarias es de 495 y sólo 158 son del sector estatal. El resto son escuelas privadas. Dicho de otro modo: asiste al sector estatal el 51% de alumnos y pertenecen al sector estatal el 32% de las unidades educativas (158) mencionadas (Anuario 2018, MECCYT).

Asimismo, todos los indicadores educativos son mejores en la Ciudad en comparación con el total del país. En el relevamiento de 2014–2015 la tasa de repitencia en el nivel medio (total, ambos ciclos) para la Ciudad era de 8,62, mientras que para el total del país era de 9,61. La tasa abandono total era de 10,83 para el total del país y de 8,85 para la Ciudad. Sin embargo, la realidad no es homogénea en toda la CABA. Existen diferencias en los aprendizajes, tal como constató el operativo Aprender 2017, donde se observa una notoria desigualdad en los niveles alcanzados según la situación socioeconómica de las familias. El nivel socioeconómico, dada la segregación socio espacial de la ciudad, se superpone con el barrio de residencia, ya que observamos una situación privilegiada en los barrios del norte de la ciudad, respecto a los situados en la zona sur.

En un trabajo anterior (NÚÑEZ, 2019) señalamos que el acceso al nivel secundario ocurrió, al igual que en otros países de la región, de forma diferenciada (GARCÍA-HUIDOBRO, 2010) consolidando una distribución segmentada de la población en edad escolar (REDONDO, 2009), que más recientemente configuró distintos fragmentos sin relación entre sí (TIRAMONTI, 2004). En la Ciudad de Buenos Aires, parecemos encontrarnos ante un proceso de expansión de la cobertura del nivel secundario a través de inclusiones educativas desiguales que reproducen otras desigualdades (SARAVÍ, 2015).

Las experiencias escolares parecieran adquirir un sentido diferente de acuerdo con el tipo de institución de la que se trate. Así, la fragmentación y la reproducción de desigualdades es la forma de integración educativa que se identifica en la actualidad. Este punto tiene una incidencia notable en las formas de participación, los sentidos asociados al ejercicio de derechos y la ciudadanía, en tanto predomina la ausencia de experiencias sociales compartidas, profundizándose las desigualdades en las posibilidades de plantear demandas y participar de la vida pública que tienen distintos grupos de estudiantes. Sin embargo, tal como plantearemos en otros apartados, cabe introducir algunos matices en tanto es factible hallar la presencia de intereses similares, que podríamos pensar en términos generacionales (VOMMARO, 2015).

Antes de presentar los hallazgos del trabajo de campo quisiéramos reponer algunas cuestiones vinculadas a la relación entre juventudes, politización y escuela secundaria. Queremos resaltar que el enfocarnos en la coyuntura sociopolítica de la Argentina y en particular el caso de la Ciudad de Buenos Aires, permite enfatizar en las dinámicas juveniles de los últimos años a partir de tres dimensiones que caracterizan el proceso histórico reciente.

En primer lugar, el crecimiento de las desigualdades multidimensionales, con énfasis en este caso en las desigualdades generacionales. Como señalamos, las condiciones desiguales en las que despliegan y producen sus vidas las y los jóvenes constituyen una de las cuestiones a considerar al momento de explicar las posibilidades de acceso y ejercicio de prácticas ciudadanas y políticas, considerando la interseccionalidad de esas desigualdades en función de variables tales como las sexo-genéricas, territoriales y socio económicas. En segundo lugar, la producción de las dinámicas de participación de las juventudes como sujetos político-sociales deben pensarse a la luz de discontinuidades, transformaciones y tensiones que, a su vez, se asocian con las dinámicas de los procesos políticos en los últimos años. Desde el año 2008, se configura un ciclo de movilización en el que cobra especial relevancia el ingreso a la militancia por parte de jóvenes (VÁZQUEZ et al., 2018) así como también una creciente legitimación de la categoría “joven” como principio de adscripción política (VÁZQUEZ, 2015).

## Demandas y Activismos: La Importancia de las Dimensiones de Géneros y Sexualidades

Antes no te nos dejaban entrar al colegio si venías con short. Te suspendían o te hacían llamar a tu vieja<sup>17</sup> para que te traiga ropa [...] Te dicen *Venís a un colegio, no a un boliche*. [...] O *venís a provocar* (grupo focal en escuela gestión estatal, socialmente heterogénea).

Desde que entramos al colegio nunca tuvimos una clase de Educación Sexual Integral. Y nos parece re importante. Para mí debería ser hasta una materia, pero ni siquiera tuvimos una clase (grupo focal en escuela de gestión privada, sectores medios y altos).

La pregunta sobre qué moviliza la participación debe interpretarse a partir del trabajo de producción de las demandas por parte de estudiantes. Por ello, pensamos en términos de demandas antes que de “necesidades”, puesto que son construidas como tales a partir de la acción colectiva y no todo aquello que represente una “necesidad” es producido como una razón por la cual valga la pena participar.

En la investigación identificamos la producción de tres demandas centrales, aun cuando en cada institución reconoce matices y dinámicas propias. En primer lugar, la oposición a ciertas políticas educativas implementadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires –destinadas a modificar los planes de estudio-, principalmente contra la implementación de la llamada “Nueva Escuela Secundaria” (NES) y actualmente a la denominada “Escuela Secundaria del Futuro”. Esto es tramitado como una preocupación en las dos escuelas de gestión estatal, por ser estas en las que se implementa inicialmente la reforma. No obstante, reconoce menciones en las otras dos escuelas por los posibles cambios en los planes de estudio. En segundo lugar, la cuestión de la infraestructura escolar. Estas van desde el pedido de microondas, en las escuelas de sectores más altos, hasta el reclamo por cortinas, estufas y quejas por el frío dentro del espacio educativo. Esta demanda fue procesada públicamente por medio de la organización de “frazadazos”.

En tercer lugar, las demandas se articulan fuertemente en torno a cuestiones vinculadas con los géneros, sexualidades, diversidades y disidencias. Estas son leídas en clave de derechos y se formulan como reclamos por el reconocimiento. Se trata de temáticas predominantes, aunque con matices, en las cuatro instituciones. Como señalamos, la impronta de estas cuestiones debe ser pensada en relación con las particularidades del ámbito educativo pero deben pensarse, centralmente, en torno a la emergencia de colectivos y movilizaciones como las *Ni una menos*, fechas emblemáticas como el Paro de Mujeres y el 8M, en las que se potencia la consigna “Vivas nos queremos” y en relación con los que se visibilizan históricos reclamos por la legalización del aborto (“Legal, seguro y gratuito”).

Esta última agenda estaba presente en el nivel secundario desde, al menos, la última década, aunque en los últimos años fue cobrando mayor relevancia. En un comienzo se trató de discutir las formas de regulación de la vestimenta que establecían los Acuerdos de Convivencia o la obligatoriedad del uso del guardapolvo blanco<sup>18</sup> únicamente para las estudiantes; luego las demandas comenzaron a poner en el centro de la discusión al interior de cada establecimiento las violencias de géneros y las regulaciones (formales e informales) sobre los cuerpos de las estudiantes. Diferentes acciones permitieron escenificar este tipo de situaciones alterando simbólicamente los modos esperados de vestir en la escuela definidos a partir de divisiones binarias entre varones/mujeres, masculino/femenino. Así, se puso en tensión la producción de formas hegemónicas de construcción de la masculinidad y la feminidad puesto que, siguiendo a González Del Cerro (2017), la vestimenta que llevan a la institución representa una forma de acceso a la reflexión sobre géneros, feminismos y política. Los y las estudiantes apelaron a la viralización de la consigna “La ropa no dice si sos buen o mal estudiante” en las redes sociales, así como también a la producción de carteles que llevaron a las marchas con leyendas como “las etiquetas son para la ropa”. Estas acciones pueden ser interpretadas como una de las formas novedosas de hacer política en la escuela que también produce un reordenamiento de las jerarquías intergeneracionales que han caracterizado las relaciones asimétricas entre docentes y estudiantes.

En este punto, la crítica hacia los códigos de vestimenta pone en relieve su peso como práctica clasificatoria y regulatoria en la sociabilidad escolar, donde las “etiquetas” –retomando la consigna estudiantil– evidencian los “usos correctos” y las formas normativas que adquiere la división binaria entre lo femenino y lo masculino, hoy fuertemente cuestionado en amplios sectores estudiantiles. Tal como destaca González Del Cerro (2017) este énfasis en las maneras de vestir implican aprendizajes diferentes acerca de la masculinidad y la feminidad. Por lo tanto, las diferencias de género vienen a señalar y recordar “los límites sociales o, lo que viene a ser lo mismo, las clasificaciones sociales (la división masculino/femenino, por ejemplo), naturalizarlas



en forma en forma de divisiones en los cuerpos” (BOURDIEU, 2000, p. 187). Por ello, la crítica a los códigos de vestimenta escolar se articula con un cuestionamiento más general a las normas acerca de las expresiones e identidades de géneros y sexualidades de carácter cissexistas, heteronormativas, o misóginas, en favor de, como manifestó una estudiante en un grupo focal, una visión “fluida de los géneros”.

Las demandas en torno a los regímenes de vestimenta se ponen de manifiesto a través de reclamos explícitos para modificar las regulaciones sobre las formas de vestir. Sobre este punto se muestran contrastes entre las escuelas ya que, aún cuando en escuela secundaria los jóvenes pueden concurrir sin una vestimenta particular, en muchos establecimientos a los que asisten estudiantes de sectores sociales bajos se les exige el uso del guardapolvo o alguna prenda identificatoria. Incluso en las instituciones donde no existe un uniforme particular surgía el reclamo por contar con mayores márgenes de libertad para vestir y tener distintos *looks*. Ahora bien, el reclamo aparece de modo unánime y el control es percibido de modo mayoritario sobre el cuerpo de las mujeres, como pone de manifiesto la cita que abre este apartado.

En algunas escuelas se plantea la necesidad de modificar las regulaciones planteadas en el Acuerdo Institucional de Convivencia<sup>19</sup> (a veces llamado Reglamento), en otros casos se refería al “código de vestimenta”, cuestión que expresa una diferencia notable entre las instituciones ya que se acentuaba en la escuela privada católica de sectores populares, dado que allí los estudiantes visten un uniforme y la rigidez es mayor. Sin embargo, la regulación pareciera ser mayor en los sectores bajos, tal como es factible apreciar en el siguiente ejemplo:

El año pasado el Centro de Estudiantes llegó a un acuerdo con la directora para no usar guardapolvo. Lo usamos hasta mitad del año pasado (grupo focal en escuela de gestión estatal, sectores bajos).

El testimonio refiere al reclamo, finalmente victorioso, que llevaron adelante estudiantes de una escuela pública en la que, hasta fechas recientes, debían asistir con guardapolvo. El ejemplo permite también observar la dinámica mediadora del centro de estudiantes más vinculadas con el “hacer”, al involucrarse en la resolución de aspectos concretos de su experiencia escolar se trata de acciones que, a priori, pueden parecer “menos ideológicas” o propias de otro modelo de centro de estudiantes, pero con enorme presencia en las escuelas a las que asisten jóvenes de sectores bajos y que además refieren a la importancia que adquieren en la cotidianeidad escolar cuestiones relativas a los géneros y las diversidades.

Además, los derechos sexuales aparecían en el espacio escolar asociados a otro tipo de reclamos, esto es, al pedido por incorporar contenidos vinculados con la educación sexual integral y el debate sobre la despenalización del aborto. En este aspecto las críticas se orientan a los contenidos escolares y las temáticas sobre las que pueden conversar con los docentes. Estudiantes de las cuatro instituciones señalan que hablan de cuestiones sociales y políticas en la escuela en materias específicas (Formación Cívica, Ciencias Sociales, Historia), pero más importante aún es el tratamiento de determinados temas con docentes que no necesariamente están a cargo de esas materias. Así, la posibilidad de tratar determinados temas es percibido como algo que depende más del perfil docente (por ejemplo, entre quienes muestran mayor predisposición para el diálogo) que de los contenidos de las materias que dictan. Resulta un hallazgo que, según el testimonio de estudiantes, ciertas figuras docentes y los diálogos que pueden establecerse con ellos y ellas representan una llave de acceso a la información, al conocimiento y al debate sobre temas sociales, culturales y políticos que trascienden el contenido que cada uno dicta formalmente. Entre estudiantes, los debates y aprendizajes sobre lo político aparecen de la mano de un vínculo intergeneracional, más que intrageneracional:

Por ejemplo con nuestra profe de Antropología hablamos más de los derechos de las personas y también hablamos un poco de feminismo, un poco de aborto y así. [...] Lo del machismo

es algo que ahora se está tocando mucho y que las mujeres están luchando por eso porque se saque esa ideología (grupo focal en escuela de gestión privada, sectores bajos).

Los relatos grupales están atravesados por figuras de adultos que acercan y facilitan la participación y la discusión o bien transmiten conocimientos y/o habilitan debates, pero también obturan discusiones o interpelan y juzgan negativamente a los y las jóvenes, como mostramos en las secciones anteriores. Las relaciones de colaboración y cooperación se dan a partir de la apertura y habilitación al diálogo y la enseñanza, a la capacidad de escucha cuando es percibida como genuina y productiva, aunque el vínculo “depende” de quién sea la persona:

Vimos participación política muy por arriba. Fue como un tema que te evalúa. No sé si le importó lo que opinábamos. Después depende con qué docente y la relación que tengas si hablas o no de lo que pasa (grupo focal en escuela de gestión estatal, socialmente heterogénea).

Es muy aleatorio, porque como todos están interesados, por ahí en la hora de matemática hablan y por ahí en la otra hora también, en la tercera no y en la cuarta sí. Todos están interesados, pero tenemos que esperar a que sea el profesor el que saque el tema. [...] Hace poco, después del 8M en la clase de matemática tuvimos una especie de discusión sobre el tema del aborto, donde el profesor también hablaba. Era una opinión más también de la clase. Estuvo buena [...] Pero siempre falta tiempo. Es como que te quedás con ganas de hablar seguir hablando y toca el timbre (grupo focal en escuela de gestión privada, sectores medios y altos).

En las instituciones el diálogo sobre procesos socio-políticos y temas de interés de las y los jóvenes (como la ESI, especialmente) depende de cada docente. Ese carácter aleatorio se combina con la incógnita acerca de si se trata de un contenido escolar o si la opinión demandada por sus profesores será efectivamente considerada. Otra similitud es que en todos los grupos hubo menciones a un clima de época en el que se busca discutir y conocer sobre derechos sexuales, el aborto, cuestiones de géneros, como temáticas que aparecen una y otra vez en las aulas, más allá de si son contemplados por las materias o no. Esta emergencia de intereses juveniles aparece como uno de los grandes cambios que una escuela secundaria históricamente acostumbrada a transmitir un conjunto de saberes sostenidos en una perspectiva adultocéntrica debe enfrentar.

Finalmente, con relación a las formas de protesta identificamos un amplio abanico de acciones que van desde pedidos de mediación hasta la toma de las escuelas, pasando por acciones performativas como los frazadazos y la toma. En primer lugar, es posible encontrar formatos “clásicos”, más civilistas y menos conflictivos como la carta o la petición. Lejos de ser marginales, están fuertemente presentes y se los considera válidos en todas las escuelas, tal como señalamos para el caso de la demanda contra el uso del guardapolvo. En segundo lugar, la asistencia a marchas también encuentra fuerte adhesión. De hecho, en todos los grupos hubo jóvenes que participaron en las últimas marchas, siendo la del 24 de Marzo, en conmemoración del inicio del último golpe de estado en 1976, y la del #8M, las más mencionadas. Llama la atención que la asistencia a las mismas no aparece como algo que los jóvenes hicieron meramente a título individual, sino que lo hicieron ya sea con la escuela o con profesores o en alianza con jóvenes de otras escuelas. En el caso de los participantes de las dos escuelas públicas también mencionaron la asistencia a marchas y acciones de protesta en oposición a políticas educativas que los afectan, puntualmente en contra de la “Nueva Escuela Secundaria” y “Escuela Secundaria del Futuro”. En tercer lugar, los y las jóvenes dan cuenta de su participación en protestas con formatos más novedosos y performativos, como “pollerazos” y “frazadazos”, llevados a cabo en una de las escuelas a la que ya hicimos referencia. Estos formatos originales parecen tener una mayor aceptación de adultos que los más clásicos y conocidos.

Por otro lado, en los relatos juveniles existe un reconocimiento de la toma de escuela como forma de protesta estudiantil por excelencia, formato que se hizo más distintivo y valorado a partir de los últimos años pero que se enlaza, en tanto forma de acción directa, con un repertorio más amplio de protesta social en la historia argentina reciente. La toma es un formato de visibilización de sus reclamos valorado y legítimo en unos casos (mayormente en las escuelas públicas y una de las escuelas privadas) y ajeno en otros. A diferencia de los “pollerazos” y los “faldazos”, representa un modo de intervención fuertemente cuestionado por diferentes grupos y actores, centralmente por autoridades, padres/madres, medios de comunicación masiva, entre otros. Por ello, la vinculación con las tomas no solamente tiene que ver con participar en las mismas, sino que, además, involucra aprender a lidiar con las estigmatizaciones y etiquetamientos de las que suelen ser objeto los estudiantes. Acusados, especialmente, de participar en las mismas con el objeto de no asistir a las clases. En los grupos focales, jóvenes que habían participado de la toma de su institución en la Escuela 1 señalaban que muchas veces las personas adultas, familiares, docentes o vecinos que pasaban cerca de la institución les propinaban frases como “toman la escuela porque no quieren estudiar”, “no les doy la nota a quienes participan de la toma” como algunos de los agravios que los y las estudiantes –principalmente de las escuelas públicas– solían recibir. No obstante, para ellos y ellas es vivida como parte de una decisión democrática y discutida, a la vez que es interpretada como una forma de dar visibilidad y legitimidad a ciertos reclamos:

La única forma de visibilizar era la toma. [...] Aparte es el último recurso. Marchas, cortes, o sea, la toma fue el último recurso. No fue porque no queríamos tener clases (grupo focal, escuela de gestión estatal, socialmente heterogénea).

La toma es, además, un espacio de sociabilidad y construcción de solidaridades. Así, los y las estudiantes de una de las escuelas privadas mencionaban que concurrían a la toma del otro colegio (el Colegio Carlos Pellegrini de tradición de activismo estudiantil y que depende de la Universidad de Buenos Aires) donde tenían amigos y aprovechaban para compartir tiempo juntos. Vemos así el modo en que esta forma de participación política, como cualquier otra, reconoce un componente emotivo que activa y produce compromisos. De ahí, la valoración de la presencia de amistades o pares así como la circulación ámbitos y circuito de jóvenes que transitan comunes. Algunas de estas prácticas de sociabilidad están fuertemente permeadas por la inscripción sociocultural de algunos de estos jóvenes en sectores medios y altos de una orientación que podemos identificar como “progresista”, donde este tipo de compromisos son valorados:

Con la toma uno se relaciona. Capaz justo no este colegio, pero yo he ido a la toma de amigos de otros colegios... es algo cercano. [...] Tenemos amigos que van al Pellegrini y fuimos antes de una fiesta a pasar el rato con amigos [risas] (grupo focal, escuela de gestión privada, sectores medios y altos).

En estos casos el vínculo intergeneracional parece resentirse y el conflicto surge en el relato de los y las jóvenes cuando los adultos imponen sus puntos de vista, sea en las discusiones políticas o en relación con las críticas hacia las formas de protesta, particularmente hacia las tomas de escuela y su impugnación mediante cierto menosprecio. En definitiva, el conflicto aparece de la mano de la imposición y el menosprecio hacia los estudiantes por parte del mundo adulto cuando no coincide con modalidades de protesta consideradas radicales.

A modo de hipótesis podemos plantear que este formato en el marco de la agenda de cuestiones vinculadas con el género, las diversidades, disidencias y sexualidades, constituyen una cuestión bisagra o

articuladora entre la participación en la escuela y fuera de ella. Un aspecto liminar de la cotidianeidad juvenil que se plasma en la institución en relación a la ESI y la regulación normativa entre géneros, pero que adquiere resonancias particulares en un contexto más amplio de discusión en la agenda pública y en la dinámica de la movilización social.

Esto se vincula con un creciente protagonismo juvenil y femenino en las acciones contenciosas desplegadas en el espacio público<sup>20</sup>, que muchas veces alimentan los procesos de politización estudiantil en la escuela secundaria. En estos casos, cada vez más frecuentes en los últimos años, la politización estudiantil no se produce por cuestiones o agendas vinculadas a temáticas escolares (infraestructura, conflictos en o con la institución, etc.) o educativas en general (planes de estudio, reformas curriculares, presupuesto); sino por el ingreso de agendas sociales más amplias al espacio escolar. Así, las experiencias estudiantiles de participación política se configuran a partir del crecimiento de las movilizaciones y debates públicos en torno a conflictos vinculados con el género, las diversidades, las disidencias y las sexualidades. Parte de esta politización social que ingresa en la escuela y produce modalidades de participación estudiantil en la institución se expresa en los debates en torno a los protocolos contra la violencia de género que se discutieron en varias escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, generando diversos conflictos al interior del espacio escolar que eran muchas veces resonancias singularizadas de las experiencias que estudiantes tenían de los procesos sociales que se vivían alrededor de estos temas.

## Reflexiones Finales: Nuevos Sentidos sobre los Derechos, las Demandas y las Dinámicas Participativas

En este trabajo dimos cuenta de las demandas que plantean jóvenes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, así como del abanico de acciones a las que apelan para expresarse. En algunos casos se trata de formas en las que prima la mediación y negociación con las figuras adultas, en otros tiene un carácter disruptivo que fundamenta la importancia que adquieren los derechos sexuales en las temáticas que interpelan a las y los jóvenes, siendo como una de las cuestiones sobre las cuales más reclaman. La participación política estudiantil adquiere así una configuración más vinculada a la agenda de demandas que al tipo de acciones, combinando prácticas tradicionales y de mediación con otras emergentes de carácter más disruptivo.

En la Argentina, tal como ocurre en otros países de la región, aunque de manera muy constatable en los vecinos del Cono Sur como Chile y Uruguay, es factible observar el ingreso de temáticas como las sexualidades y el género en la agenda de las agrupaciones estudiantiles universitarias (BLANCO, 2018), pero también en el caso de las instancias de participación existentes en la escuela secundaria. En este punto resultan sugerentes los aportes de Fraser (2008) sobre el reconocimiento y la redistribución y contemplar que derechos que pueden plantearse como individuales en realidad implican el acceso a servicios de bienestar de carácter colectivo y la resignificación de la esfera pública. La protesta juvenil incorporó como uno de sus ejes centrales las cuestiones de género y sexualidades, que se cristalizan tanto en la regulación de la vestimenta o la demanda por contenidos relativos a la ESI y el aborto, tal como mostramos en este trabajo. De esta forma, es plausible identificar una dinámica recursiva, de mutuo condicionamiento, entre las formas de construcción de ciudadanía y participación en el sistema educativo y el espacio público.

En este artículo pudimos observar que, a pesar de las distancias sociales y las diferencias en el tipo de institución, existen cuestiones que parecieran interpelar a los estudiantes generacionalmente. Es decir, temáticas que configuran los procesos de politización a nivel generacional, en este caso en el espacio estudiantil. Esto refiere, en particular, a aquellas problemáticas vinculadas al género, las sexualidades, diversidades y

disidencias, expresados tanto en aspectos propios del proceso de escolarización y la regulación y control de las apariencias y los cuerpos; como en un contexto más amplio de discusión sobre derechos, educación sexual integral y aborto, que están permeados por las agendas y movilizaciones públicas de cada coyuntura.

Asimismo, las manifestaciones convocadas por el movimiento de mujeres (8M, Ni Una Menos, las movilizaciones por la legalización del aborto) constituyen interpelaciones presentes en la experiencia de las y – también de *los*- jóvenes que lleva a procesos de movilización y politización. Los espacios públicos mencionados de la ciudad de Buenos Aires suelen ser los mismos, dada la tradición de manifestaciones en escenarios icónicos recurrentes: la casa de gobierno nacional, ubicada frente a la Plaza de Mayo o el Congreso Nacional. Ambos están unidos por la Av. de Mayo, por la que habitualmente se marcha durante las manifestaciones. Otras formas de apropiación del espacio urbano tienen que ver con formatos específicos y más efímeros, como cortar una calle o avenida transitada o manifestarse frente al Ministerio de Educación nacional o municipal. Sin embargo, en general las formas de ocupación del espacio público se vinculan a manifestaciones de protesta realizadas en los lugares identificados como emblemáticos en la visibilización de los conflictos.

Asimismo, el trabajo muestra la vinculación entre algunas de las formas de participación dentro y fuera de la escuela. En general, las temáticas que interpelan la movilización estudiantil se encuentran mediadas por la cotidianidad escolar. Pero en determinados momentos de la movilización estudiantil es plausible afirmar la porosidad de las fronteras que plantean límites entre el entorno escolar y el afuera, así como identificar elementos comunes entre instituciones diversas. En un contexto de fragmentación educativa del nivel secundario y de dificultades para la construcción de un espacio social de experiencias estudiantiles comunes que atraviese el tipo de institución, el sector socioeconómico o el barrio, no deja de ser un dato alentador la posibilidad de construir demandas comunes y transversales (tradicionales y emergentes) que se expresen en formatos de protesta y configuren las formas de politización generacional contemporánea.

Por último, pensamos que retomar los interrogantes iniciales planteados en este artículo a la luz de un nuevo trabajo empírico es fundamental para establecer puentes entre el momento pre-pandemia que busca comprender este trabajo, la crisis actual y el escenario que se avecina. De esta manera, también podremos realizar un aporte a la construcción de una agenda de investigación que considere los formatos de protesta, las prácticas, las experiencias de participación y politización y los modos de involucramiento político de los estudiantes secundarios para poder a futuro identificar sus persistencias, sus emergencias, sus rasgos comunes y sus singularidades.

## Contribuciones de los Autores

Problematización y Conceptualización: Núñez P, Blanco R, Vázquez M, Vommaro P; Metodología: Blanco R; Vázquez M, Vommaro P, Núñez P; Análisis: Vázquez M, Vommaro P, Núñez P, Blanco R; Redacción: Vommaro P, Núñez P, Blanco R, Vázquez M.

## Notas

1. Se conoció como *pañuelazos* a las manifestaciones que se distinguían por la visibilización de pañuelos verdes en el espacio público como símbolo de la lucha por la aprobación de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo y como parte de las campañas por la legalización del aborto legal, seguro y gratuito.

2. Este consejo funciona en la órbita del Ministerio de Educación Nacional y está integrado por los ministros de educación de las 24 provincias y el ministro de educación designado por el Poder Ejecutivo Nacional.
3. En el año 2017 el GCBA promovió la “Escuela Secundaria del Futuro”, proyecto que busca reorganizar a cantidad de materias, agrupar contenidos, establecer trayectos por créditos y la realización obligatoria de pasantías en empresas durante la mitad del último año de cursada. Ante la reforma se sucedieron una serie de movilizaciones y tomas de escuelas.
4. Nominamos a las formas de participación juvenil en las escuelas secundarias como grupos estudiantiles, espacios de participación y modos de asociatividad de estudiantes y jóvenes como una manera de dar cuenta de la diversidad de formatos y experiencias que incluyen. De esta manera, en este artículo no hablamos de “movimiento estudiantil”, una noción que remite a las teorías clásicas de los movimientos sociales y que daría la imagen de una participación y una movilización más homogéneas, unificadas y permanentes.
5. Las *tomas de escuelas* son acciones de ocupación del establecimiento por parte de los estudiantes. En algunos casos puede ser con cese de actividades, en otros con alteración del tipo de actividades (talleres específicos en horarios determinados por ellos), en algunos casos, los menos, se permite el dictado de algunas materias. Asimismo, las ocupaciones parecieran no estar únicamente vinculadas a aspectos de la cultura política juvenil local en tanto también ocurren en países vecinos tal como dieron cuenta estudios en Chile (AGUILERA, 2014), Uruguay (GRAÑA, 2005) y Brasil (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016; AQUINO DA SILVA, 2017). Existen aquí elementos que es preciso seguir explorando en investigaciones comparativas, tanto en lo relativo a la apelación a un repertorio de acciones similar, su circulación, apropiación y resignificación como en las particularidades en cada país.
6. Acción por medio del cual un día particular los estudiantes varones concurren a la escuela vestidos con faldas, convencionalmente utilizadas por las mujeres, para solidarizarse por alguna medida represiva en relación con la vestimenta dentro de la escuela.
7. Acción colectiva llevada adelante por estudiantes que buscan visibilizar los problemas de calefacción o de falta de gas en los establecimientos educativos, asistiendo de manera coordinada con frazadas o llevando las frazadas sobre los hombros en movilizaciones o cortes de calles frente a las escuelas.
8. Este es uno de los formatos que aparecen dentro de las modalidades de politización desde y con los cuerpos en trabajos anteriores de los autores de este texto como Vommaro (2015).
9. Los grupos focales se realizaron a partir del diseño de dinámicas que buscaban enriquecer la entrevista exploratoria grupal a partir de: 1) la socialización de imágenes disparadoras; 2) la presentación de situaciones hipotéticas de conflictos; y 3) asociación libre. La presencia de dos moderadores/as y un asistente tuvo el objeto de obtener mayor cantidad y variedad de respuestas para enriquecer la información y, al mismo tiempo, registrar la dinámica, uso del tiempo y aspectos emergentes.
10. En la Argentina existen diferencias entre las escuelas de gestión estatal que se deben tanto al organismo del que dependen como su modalidad y tipo de formación. La mayoría de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires dependen del gobierno local, pero también hay establecimientos que forman parte de la Universidad de Buenos Aires y están regidos por sus normativas. A su vez, dentro de las escuelas dependientes del gobierno local existen de modalidad técnica, comercial o bachiller, y dentro de estas un grupo reducido tiene una orientación especial en idiomas, como este bachillerato que además concentra todos los niveles educativos. Esto le otorga un perfil particular tanto porque cuentan con una división bilingüe como por un perfil de matrícula más heterogénea socialmente dada la mayor demanda por acceder a la institución.
11. Las “villas miserias” son espacios asentamientos informales similares a las favelas, con formas de construcción más precaria, densamente poblados, altos niveles de hacinamiento y suelen no tener acceso

a servicios públicos. Sin embargo estos espacios son muy heterogéneo entre sí y al interior de cada uno debido a los procesos de regulación nominal o urbanización.

12. Se utilizará la expresión “provincias”, considerando que resulta más afín a la denominación que otros países también usan. En la Argentina, dada la existencia de la Ciudad de Buenos Aires como un gobierno no provincial, el término más apropiado sería “jurisdicciones”.
13. Para conocer la lista completa de países en los que educación secundaria es obligatoria, consultar las bases de datos del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), disponibles en: <https://www.iesalc.unesco.org/>.
14. La Ley n. 27.045, del año 2014, sustituye el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional (n. 26206) y establece que la obligatoriedad escolar se extiende desde los 4 años de edad hasta la finalización de la escolarización secundaria.
15. Para conocer las tasas de cobertura de la educación secundaria en América Latina, consultar las bases de datos del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), disponibles en: <https://www.iesalc.unesco.org/>. Datos del Anuario para la Ciudad de Buenos Aires, disponibles en: <https://www.buenosaires.gov.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/anuario>.
16. Disponible en: [www.bnm.edu.ar](http://www.bnm.edu.ar).
17. Expresión coloquial de “madre” en la Argentina.
18. Para ampliar acerca de las implicancias políticas del uso del guardapolvo blanco por parte de los estudiantes en la Argentina, de su proceso histórico de gestación y de las implicancias moduladoras y reguladoras que tiene, se puede consultar Dussel (2003).
19. Tal como se explica en Núñez (2019) el país cuenta, desde el año 2004, con un Programa Nacional de Convivencia Escolar (Resolución n. 1.619/04) que impulsa políticas educativas a través de convenios con las distintas provincias. Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006 se impulsaron distintas resoluciones acerca de la necesidad de fomentar la participación de las y los estudiantes y a la consolidación de una cultura democrática en las escuelas (NÚÑEZ, 2019). En el año 2013 el Congreso Nacional sancionó la Ley n. 26.892 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la conflictividad social en las institucionales educativas. Las normativas y resoluciones promueven que las instituciones elaboran sus Acuerdos Institucionales de Convivencia o Acuerdos Escolares de Convivencia (la denominación puede cambiar de acuerdo a cada provincia) con participación de los actores de la comunidad educativa así como deben conformar un Consejo de Convivencia Escolar con representación de los diferentes actores educativos.
20. Esto fue tematizado como “revolución de las hijas” en medios de comunicación y ámbitos académicos y trabajado por autoras como Elizalde (2018b) y Elizalde y Romero (2019).

## Referencias

AGUILERA, O. **Generaciones**: movimientos juveniles, políticas de la identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal. Ciudad de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

AQUINO DA SILVA, R. Estudiantes ocupadores: representações ou contra representações de um novo personagem social. In: CATTANI, D. (org.). **Escolas Ocupadas**. Porto Alegre: Ed. Cirkula, 2017.

BAEZ, J. Escenas contemporáneas de la educación sexual en Latinoamérica: una lectura en clave feminista. **Revista MORA**, Buenos Aires, n. 25, p. 8-20, 2018.

BLANCO, R. **Universidad íntima y sexualidades públicas**. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018.

BOURDIEU, P. **La dominación masculina**. Buenos Aires: Manantial. 2000.

CAMPOS, A; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. **Escolas de luta**, San Pablo: Ed. Veneta, 2016.

DUSSEL, I. La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. **Historia de la Educación**. Anuario 2002-2003, Buenos Aires, n. 4, p. 11-36, 2003.

ELIZALDE, S. Contextos que hablan. Revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #NiUnaMenos. **Revista Última Década**, Santiago de Chile, n. 50, p. 157-179, 2018a. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362018000300157>

ELIZALDE, S. Hijas, hermanas, nietas: genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes. **Revista Ensamblajes en Sociedad, Política y Cultura**, Ciudad de Buenos Aires, v. 4, p. 86-93, 2018b.

ELIZALDE, S.; ROMERO, G. Cuerpos, emocionalidad y sentidos disruptivos en rituales juveniles de celebración escolar. **Textura**. Revista de Educação e Letras, Canoas (RS), v. 21, p. 132-154, 2019. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-47-5090>

FRASER, N. **Escalas de justicia**. Barcelona: Herder, 2008.

FUENTES, J. L.; VÁZQUEZ, M.; NAKANO, M. La participación de los jóvenes en el entorno social: estudio comparativo entre España, Argentina y Brasil. In: ZALDIVAR, J. I.; GONZALEZ MARTIN, M. R. (eds.). **Participación cívica en espacios socioeducativos**. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico. Madrid: FahrenHouse, 2020.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. Educación inclusiva y formación democrática. In: DURO, E. (coord.). **Educación secundaria**. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes. Buenos Aires: UNICEF, 2010. P. 127-154.

GONZÁLEZ DEL CERRO, C. Del #Niunamenos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil. In: ORCE, V. (comp.). **La educación como espacio de disputa**. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017.

GRAÑA, F. **Nosotros, los del gremio**: participación, democracia y elitismo en un movimiento social. Montevideo: Ed. Nordan, 2005.

LARRONDO, M.; NÚÑEZ, P. From free bus fare to legal abortion: politics in secondary schools in democratic Argentina (1983–2018). In: BESSANT, J.; MESINAS, A. M.; PICKARD, S. (eds.). **When students protest**. Maryland: Rowman and Littlefield, 2020. 3 v. Mimeo.

NÚÑEZ, P. La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. **CPU-e**, Revista de Investigación Educativa, Xalapa, p. 179-204, 2019.

REDONDO, J. La educación chilena en una encrucijada histórica. **Diversia**. Educación y sociedad, Valparaíso, v. 1, n. 1, p. 13-39, 2009.



SARAVÍ, G. **Juventudes fragmentadas**. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. Ciudad de México: Flacso/Ciesas, 2015.

SILVA VIRGINIO, A. Educação, juventude e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas. In: CATTANI, D. (org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: Ed. Cirkula, 2017.

TARÁBOLA, F.; MARTÍNEZ, M.; VOMMARO, P. Modos y significados de la participación juvenil en la escuela media. In: ZALDIVAR, J. I.; GONZALEZ MARTIN, M. R. (eds.). **Participación cívica en espacios socioeducativos**. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico. Madrid: FahrenHouse, 2020.

TIRAMONTI, G. (comp.). **La trama de la desigualdad educativa**. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.

VÁZQUEZ, M. **Juventudes, Estado y participación en la Argentina actual**: aproximaciones a la producción socioestatal de las juventudes desde las políticas públicas participativas. Buenos Aires: Ediciones Aula Taller/ Grupo Editor Universitario, 2015.

VÁZQUEZ, M. et al. **Militancias juveniles en la Argentina democrática**. Trayectorias, espacios y figuras de activismo. Buenos Aires: Imago Mundi, 2018.

VOMMARO, P. **Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina**. Tendencias, conflictos y desafíos. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2015.

## Sobre los Autores

PEDRO NÚÑEZ es Investigador adjunto del Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones para América Latina (FLACSO) en Buenos Aires, Argentina. Doctor en Ciencia Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y Magister en Estudios y Políticas de Juventud (UdL, España). Sus temas de trabajo son: Educación, Juventudes, Desigualdades y Participación.

RAFAEL BLANCO es Investigador adjunto del Conicet en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (IIGG-UBA) en Buenos Aires, Argentina. Postdoctor en Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina; Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

MELINA VÁZQUEZ es Investigadora adjunta del Conicet en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (IIGG-UBA) en Buenos Aires, Argentina. Postdoctora en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

PABLO VOMMARO es Historiador. Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Sus temas de trabajo son Juventudes, Desigualdades, Participación, Políticas Públicas e Historia Latinoamericana Reciente.

Recibido: 26 jul. 2020

Aceptado: 09 sep. 2020