

Página intencionadamente en blanco.

CAPÍTULO 2

MODOS Y SIGNIFICADOS DE LA PARTICIPACIÓN JUVENIL EN LA ESCUELA MEDIA

*Felipe Tarábola **
*Miquel Martínez ***
*Pablo Vommaro ****

** Universidade de Sro Paulo*
*** Universitat de Barcelona*
**** Universidad de Buenos Aires*

1. Introducción

Este capítulo se organiza alrededor de tres ejes que caracterizan los modos y significados de la participación en jóvenes estudiantes de la escuela media. Estos son: primero, participación estudiantil en instancias creadas o controladas por los adultos de la escuela, ya sean maestros, miembros de la familia o miembros de la junta. Segundo, participación de los estudiantes en colectivos o acciones creadas por su propia iniciativa, desarrolladas de manera autónoma por los jóvenes. Por último, se trata de reflexionar sobre los significados que los jóvenes mismos atribuyen a su participación en este tipo de instancias y organizaciones creadas por adultos o por ellos mismos, pero también considerar sus preguntas sobre lo que significa participar en acciones colectivas y diferentes tipos de grupos dentro de la escuela.

Por lo tanto, este capítulo trae reflexiones sobre cómo los estudiantes que participan en grupos se perciben a sí mismos como actores en el entorno escolar, considerando también los espacios colegiados de participación a través de la representación, ya que los jóvenes piensan en la representación política (un problema actualmente experimentado en varias partes), cuáles son sus márgenes de negociación con maestros, coordinadores, familiares y otros adultos en las discusiones y la toma de decisiones dentro de la escuela.

El capítulo también trata cómo en cada contexto escolar se abordan los problemas cívicos y políticos, ya sea a través de asignaturas escolares, proyectos curriculares o acciones cívicas. Finalmente, también aborda lo que significan al ser parte de objetivos colectivos, ya sea con fines cívicos, culturales, deportivos o incluso políticos. Con esto, nos proponemos contribuir a los estudios de los campos de la Educación y las Juventudes, así como a las discusiones sobre las diferentes modalidades de compromiso y participación, desde las aspiraciones y la visión que los propios jóvenes tienen de la escuela, así como los múltiples significados que pueden tener para ellos.

Antes de comenzar con el análisis de los datos producidos, realizaremos un breve recorrido por la coyuntura de los tres países abordados en este capítulo: España, Brasil y Argentina.

En España, la crisis económica que se inició en 2008 ha tenido importantes consecuencias económicas y sociales. Aunque se ha llegado a afirmar que terminó en 2014, lo cierto es que todavía en la actualidad la economía española no ha recuperado los valores previos a la crisis y muchos sectores de la población siguen en situación precaria. Por ejemplo, la tasa de paro es de 16,55 %, según los últimos datos facilitados por la Encuesta de Población Activa de 2017.

Uno de los sectores más afectados es el de la juventud. La tasa de desempleo para los menores de 25 años es de un 37,4 %, en el 2017, afectando casi cuatro puntos más a los hombres que a las mujeres. Además, el empleo juvenil está sufriendo en los últimos años una gran precariedad ya que se trata de empleos temporales y de trabajo a tiempo parcial, cuando no se trata de contratos de becarios. Son jóvenes sobreeducados, con un currículum lleno de titulaciones universitarias, formación en idiomas, experiencia laboral en prácticas, etc., pero que tienen serias dificultades para realizarse profesionalmente en los ámbitos para los que están preparados.

Esta situación, que se arrastra desde el inicio de la crisis, y la desesperanza acumulada hacia los representantes políticos, condujo unos meses antes de las elecciones de 2011 al estallido social representado en el movimiento

15-M. Se produjo de este modo un pulso de desobediencia civil, que este movimiento planteaba como contestación a lo que sus partidarios consideraban la violencia de la «casta política» sobre el pueblo con sus medidas anti-crisis, sus privilegios y sus casos de corrupción.

El movimiento social activo desde el 15-M se ha mantenido muy vivo durante el tiempo que lleva de recorrido, sobre todo en las grandes ciudades. Sus integrantes han seguido trabajando en barrios y pueblos, desde sus asambleas en la calle o en centros sociales. Y desde el año 2014, algunos de los representantes de este movimiento ciudadano transformado en partido político, han sido elegidos en elecciones municipales, autonómicas y nacionales. La concepción de lo que significa la participación en la «cosa pública» cambió en mayo del 2011 y ha generado o a lo largo de esta segunda década del siglo maneras diferentes de entender y apreciar la relevancia, eficacia y eficiencia de la participación y en especial de las generaciones más jóvenes.

En Catalunya la situación se caracteriza además en los últimos años por el auge del movimiento que aboga por la independencia de Cataluña, que sobre todo gana fuerza después de la anulación por parte del Tribunal Constitucional (TC) de un gran número de artículos del Estatuto de Autonomía que ya había sido aprobado en 2006. El 11 de septiembre de 2012, durante la celebración de la Diada de Catalunya, más de dos millones de personas se manifestaron exigiendo que Cataluña fuera un nuevo Estado europeo. Con posterioridad el Parlament de Catalunya aprobó una propuesta para llevar a cabo un referéndum por la autodeterminación, que se celebró el 9 de noviembre de 2014. Casi dos millones de personas votaron a favor de la autodeterminación.

En 2017, el Parlament aprobó –con escasa legalidad a juicio de un amplio sector del mismo– la Ley de Referéndum y la Ley de Transitoriedad Jurídica, que, aunque fueron anuladas por el TC, fueron el marco que propició el 1 de octubre la celebración de un referéndum en el que participó un número de personas similar al de 2014, siendo el resultado favorable a la independencia. Los resultados y todo el proceso que se inició a partir de ese momento fueron tratado por parte del Estado como una cuestión jurídica mientras se obviaba analizarla como una cuestión política entre España y Catalunya cuando también lo era y sigue siéndolo.

Las generaciones más jóvenes en Catalunya vivieron, y especialmente en el curso 2017/2018, un periodo de intensidad y efervescencia política que ha situado el sentido y la importancia o no de la política y de la participación en lo público como no sucedía desde los momentos de la transición

de la dictadura franquista a la democracia hace ahora alrededor de cuarenta años.

En Brasil, las manifestaciones callejeras, las grandes turbulencias políticas y sociales marcaron el período reciente, desde los últimos días de junio de 2013. Esta etapa tiene lugar en medio de un lento proceso de reducción de las desigualdades, de algunos movimientos democratizadores y la búsqueda. Sin embargo, la horizontalidad en las interacciones y las relaciones sociales no son suficientes para revertir las características del vínculo social jerárquico, autoritario e igualitario en el país, que ahora está cruzando una nueva ola conservadora. Los jóvenes estuvieron muy activos en diferentes áreas (incluidas las redes) momentos y posiciones a lo largo de este proceso, marcadamente por la ocupación de la escuela secundaria, inicialmente en el estado de São Paulo, pero se extendió por todo el país en la bienal 2015-2016.

Esta reacción creativa de los estudiantes a las reformas políticas en la educación ha tenido lugar en defensa de una serie de problemas estructurales y se ha abierto a estas mentes jóvenes, en una posición crítica en relación con las organizaciones estudiantiles tradicionales y demandando relaciones democráticas en ella (Sposito, Tarabola, 2017).

Si nos enfocamos en la coyuntura sociopolítica de la Argentina y en particular de la Ciudad de Buenos Aires enfatizando en las dinámicas juveniles de los últimos diez años podemos 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. Las condiciones de desigualdad en las que despliegan y producen sus vidas las y los jóvenes constituyen uno de los principales elementos a tener en cuenta a la hora de explicar las múltiples violencias –materiales y simbólicas– que experimentan las juventudes en la actualidad en interseccionalidad con dimensiones como las sexo-genéricas, las territoriales y las socio económicas.

En segundo lugar, una intensificación de las pluralidades y multiplicidades como marca generacional. Es decir, juventudes construidas desde la diferencia poniendo de relieve las diversidades como una de las características distintivas a la hora de desentrañar los procesos de producción social de las juventudes. Estos modos diversos de ser joven cruzados por las condiciones de desigualdades producen procesos de estigmatización, desacreditación o aniquilamiento identitario (Nateras, 2015; Valenzuela, 2015; ambos retomando a Goffman, 1963a, 1963b y 1974) que signan y condicionan los espacios de vida de las y los jóvenes en la Argentina, sobre todo los de sectores y barrios populares.

En tercer término, la consolidación del sujeto juvenil como activo protagonista de la vida política y el conflicto social. No exentos de cambios, discontinuidades y tensiones, los modos de participación, militancia y movilización que produjeron los jóvenes signaron la dinámica del proceso político argentino en estos años.

En este último punto es ineludible la referencia a los procesos de politización juvenil abiertos en la Argentina luego de la denominada crisis de 2001. En efecto, el protagonismo del activismo juvenil fue fundamental tanto en las movilizaciones callejeras que desencadenaron la crisis, como en las organizaciones que llevaron adelante las diversas movilizaciones y en la dinámica política de los años posteriores y en las dinámicas de uso, apropiación, producción y disputa del espacio público.

De esta manera, en el período abierto luego de la crisis y la rebelión popular de 2001 no solamente se reactualizan los usos y apropiaciones de la categoría juventud(es), sino que además se constata tanto la emergencia como la revitalización de espacios de juventudes en el marco de movimientos, colectivos y partidos políticos preexistentes (Vázquez y Vommaro 2012; Vázquez 2015b; Vázquez, Vommaro, Nuñez y Blanco, 2018). Si bien podemos identificar diferentes hitos sociales que marcan las experiencias políticas de las y los jóvenes –tales como los acontecimientos de 2001 o el inicio del gobierno de Néstor Kirchner en 2003– los estudios llevados a cabo desde el Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires permiten identificar que en 2008 se configura otro ciclo de movilización e ingreso a la militancia juvenil (Vázquez, Vommaro, Nuñez y Blanco, 2018).

En este período podemos observar que la militancia juvenil aumenta su visibilidad pública a través de nuevos y viejos grupos que destacan la condición juvenil de sus miembros y se autoidentifican a partir de la dimensión generacional, así como también se constata la exaltación de la juventud como atributo positivo por parte del mundo adulto (Vázquez y P. Vommaro 2012; Vázquez 2013). Esto se produce en una coyuntura en la cual se desarrolla un proceso de recomposición de la capacidad de gestión del Estado y de la política formal e institucionalizada, que tiene como centro a los espacios político-partidarios. Allí la juventud se convierte en una categoría política destacada, una de las principales invocaciones para el reclutamiento militante y en un criterio de legitimidad del quehacer político (Vázquez, Vommaro, Nuñez y Blanco, 2018).

La crisis de 2001 expresa el agotamiento de la larga década neoliberal (1989-2001) y abre un momento de disputas e incertidumbres. Esto comienza a saldarse luego de 2003, cuando los gobiernos kirchneristas (2003-2015) marcan un momento de recomposición de la capacidad de política pública del Estado y una reconstitución de la legitimidad estatal y del sistema político en general.

Desde el inicio del período y hasta 2015 se experimentó un proceso de producción socioestatal de las juventudes orientado a la ampliación de sus derechos y el reconocimiento de sus diversidades (Vommaro, 2015), que presenta significativos vínculos con las reactualizaciones de la movilización política juvenil anteriormente descritas. Trabajos como los de Cozachcow (2016), que analiza 170 proyectos de ley sobre temas que pueden ser considerados de juventudes presentados en el Congreso Nacional argentino entre 1983 y 2015 y Liguori y Vázquez (2018), que recuperan el proceso de creación de la institucionalidad estatal de juventudes desde 1983 en relación con las tendencias internacionales, muestran las maneras en las que el marco normativo y la constitución de organismos de juventudes alimentaron y expresaron los procesos de producción de juventudes que se desplegaron en las últimas décadas en la Argentina.

Asimismo, las dimensiones del género, las sexualidades, las diversidades y disidencias y los derechos y reconocimientos que a éstas se vinculan fueron una causa militante de creciente importancia. A la mencionada lucha por el matrimonio igualitario (logrado en 2010), se sumó la movilización por la identidad de género aprobada en 2012. Unos años más tarde emergió el movimiento *Ni una menos*, que ocupó calles y plazas visibilizando una lucha de años, ahora protagonizada por nuevas generaciones juveniles, sobre todo femeninas. Estos movimientos crecieron y se multiplicaron con expresiones como Vivas nos queremos, el paro de mujeres y, en los últimos años, las luchas por la interrupción legal del embarazo y el aborto seguro, legal y gratuito. Este protagonismo juvenil y femenino fue tematizado como revolución de las hijas en medios de comunicación y ámbitos académicos y trabajado por autoras como Elizalde (2018 y 2019).

Las políticas de ampliación de derechos y reconocimiento de grupos sociales que se implementaron durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003-2015) encontraron su límite a finales de 2015 cuando una coalición de centro derecha ganó las elecciones. En efecto, el período 2015-2019 fue de regresión en materia de derechos, de

degradación de lo público y de empeoramiento de casi todos los indicadores sociales, entre ellos los educativos.

Esto repercutió en las condiciones de vida de las juventudes, que se vieron degradadas y precarizadas durante esos cuatro años, profundizando muchas tendencias que se gestaron en años o décadas anteriores y abriendo nuevas dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades, entre ellas las educativas y las políticas.

De acuerdo con los resultados de investigaciones llevadas a cabo por el GEPoJu, entre los años 2008 y 2015 cobró forma un período en el observamos la re-emergencia y re-legitimación de formas «clásicas» de participación (como, por ejemplo, en espacios político-partidarios o sindicales) en relación con las cuales las juventudes habían tenido menor presencia. Asimismo, estas y otras formas de participación habían sido blanco de impugnaciones desde organizaciones y grupos (territoriales, estudiantes, cooperativas, etc.) que adhieren y se reconocen dentro de una narrativa autonomista (Svampa, 2011). En este ciclo persisten elementos característicos del ciclo de movilización política juvenil anterior (Vommaro, 2010; Vázquez 2010), como, por ejemplo, la importancia del activismo territorial y cultural. Sin embargo, tal como hipotetizamos, en este período se reconoce una transformación de los repertorios de acción, de las causas militantes y de los principios de reconocimiento y organización, tal como se observa con la creciente legitimación de la categoría «joven» como principio de adscripción política (Vázquez, 2015).

En este período, la idea de crisis sobrevuela en forma recurrente la configuración de formas de participación e intervención en el espacio público, conformando las coyunturas en las que se producen los compromisos públicos y produciendo las condiciones de vida materiales y subjetivas de las y los jóvenes en la Argentina.

En los cuatro años del gobierno de Mauricio Macri y la coalición Cambiemos (2015-2019) se produjeron figuras de estigmatización del compromiso político vinculado con el involucramiento en la gestión pública. Si bien estas desacreditaciones no fueron consecuentes con una práctica en la que muchos funcionarios públicos en esos años continuaron siendo dirigentes juveniles partidarios, sobre todo quienes se desempeñaban en las áreas de juventudes; apelaciones como «grasa militante» para calificar a quienes compartían militancia política y gestión pública fueron cada vez más frecuentes, como muestra Vázquez en diversos estudios (2017).

2. Consideraciones de los y las jóvenes sobre el primer eje del estudio: Participación estudiantil en instancias controladas, tuteladas o creadas por adultos

Los y las jóvenes se pronunciaron en torno a tres aspectos relacionados con las preguntas que abrían los grupos de discusión: los mecanismos institucionales de participación en la escuela; la presencia curricular de cuestiones relacionadas con la participación; y las tensiones y divergencias entre generación adulta y generación joven en relación con este tipo de participación.

En relación a los *mecanismos institucionales de participación en la escuela*, en España, destacan dos mecanismos principales: el primero basado en la articulación del sistema de delegados de clase, la reunión de delegados, algunas comisiones y el consejo escolar o la junta de evaluación y el segundo centrado en la participación en iniciativas de colaboración social promovidas por la escuela. El primero merece una valoración desigual y el segundo una buena valoración, por ejemplo, al referirse a las campañas de recogida de alimentos, proyectos solidarios internacionales, recaudación de fondos, mercadillos, etc. En todo caso y a pesar de que la legislación española prevé la participación de los estudiantes, de los colegios públicos y concertados, en el Consejo Escolar del Centro, a partir del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (14 años), solo uno de los colegios participantes se refirió, tangencialmente, al mismo como un mecanismo institucional de participación de especial relevancia.

En Brasil, las leyes federales y las del estado de São Paulo prevén los consejos del consejo escolar, de clase y de serie. Los representantes del alumnado (delegados) son elegidos para participar en las instancias universitarias de la escuela. Sin embargo, en los grupos de discusión, no hubo referencias positivas sobre esos dispositivos, ya que aparentemente no estaban en el horizonte de las preocupaciones de los estudiantes. Entre ellos, la participación de los estudiantes en el Consejo Escolar, cuando funciona, es minoritaria y está limitada por la composición misma, ya que hay, en mayor proporción, representantes de otros segmentos: padres, maestros y personal administrativo (el mundo adulto). La implementación y el funcionamiento efectivo de esos Consejos es extremadamente variada y, a menudo, puede no materializarse. Es en el sindicato de estudiantes donde se reúnen las posibilidades de una acción más autónoma, pero en todas las escuelas encuestadas, la tensión entre la búsqueda de autonomía y el intento frecuente de proteger

o controlar a los gerentes de la unidad sobre las iniciativas de grupos de estudiantes que proponen poner en marcha ese espacio de participación.

En la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, la mayoría de las escuelas y todas las estudiadas cuentan con algún tipo de instancia de participación institucional de los estudiantes que adquieren distintas denominaciones y sentidos, independientemente de las modalidades que pueda adoptar el reclamo, la petición o la manifestación en el espacio público escolar. En todas existe alguna forma de organización, aunque la misma adopte formas y modalidades diferentes y singulares. En las dos escuelas de gestión estatal existe un Centro de estudiantes, la forma más clásica de organización de organización estudiantil y la que está delimitada y reglamentada por el marco normativo a nivel municipal y nacional. El *Centro* es percibido más desarticulado o discontinuo en una de las escuelas y con mayor presencia en la otra, de acuerdo a las culturas institucionales y las prácticas o tradiciones militantes de cada institución. Una de las escuelas de gestión estatal tiene una fuerte tradición y presencia de su Centro de estudiantes, siendo un espacio de organización y movilización en momentos de conflictividad educativa. Aun así, según los entrevistados, su funcionamiento presenta intermitencias.

En las dos escuelas de gestión privada de Buenos Aires la organización estudiantil recibe otras denominaciones que la diferencian de la que existe en las escuelas de gestión estatal como: centro de estudiantes *formativo*, comisión de estudiantes o cuerpo de delegados. Esto no resulta llamativo ya que, si bien en la Argentina existe una Ley nacional sobre Centros de estudiantes que establece que todas las escuelas (de gestión estatal y privada) deben contar con uno – y en esa dirección también las reglamentaciones provinciales establecen algo similar –, es frecuente que las instituciones privadas se basen en los intersticios de las normas para proponer modelos de organización estudiantil visualizados como menos conflictivos o politizados. Proponemos esto como hipótesis surgida del estudio realizado en relación a por qué en un caso el cuerpo de delegados se reúne con las autoridades educativas y en el otro se le añade la misión formativa para matizar la cuestión gremial o reivindicativa que la escuela privada tiene más dificultades para procesar.

En las escuelas encuestadas en São Paulo, a pesar de la legislación federal que garantiza la creación de un sindicato de estudiantes, una característica importante que se analizará más adelante se centra en la naturaleza cíclica de las actividades de las organizaciones de estudiantes. Estas asociaciones, para ser efectivas, dependen de las iniciativas de los estudiantes durante

los tres años de secundaria. En general, cuando el Grêmio se consolida, los estudiantes responsables completan el curso y, por lo tanto, no hay continuidad asegurada. Los estudiantes usaron expresiones como: «Grêmio ahora está abajo, estamos tratando de volver a subir». En una de las escuelas, la celebración del grupo de discusión coincidió con el período electoral para la nueva junta directiva de Grêmio. En ese momento, un boleto compuesto por chicas solo tenía la intención de hacerse cargo de la organización. En algunos grupos de discusión, se criticaron tanto la excesiva politización de algunos colegas («ellos solo piensan en política») como la indiferencia de otros.

Más allá del funcionamiento singular en cada escuela de Buenos Aires, aparece con fuerza la idea de que representar es la misión propia de un Centro de estudiantes o un cuerpo de delegados. Esto es, recoger los intereses y las demandas que transmite cada curso o sala de clases, sistematizarlos, presentarlos y gestionarlos ante las autoridades. En el caso de las escuelas privadas, no aparece tan claramente el lenguaje de derechos en relación con los estudiantes, que es más fuerte en las escuelas estatales. En una de las escuelas, aparece la escucha como una cuestión que el Centro posibilita respecto a los adultos. Esto también se vincula a las iniciativas que se producen por fuera de la institucionalidad del centro de estudiantes, en otros espacios que retomaremos más adelante. Allí, el aumento de la participación en términos de expresión de la voz estudiantil se vincula con la apropiación del espacio escolar. Esto se produjo a partir de la posibilidad habilitada por los directivos de pintar paredes y, de esta manera, apropiárselas y de reunirse los fines de semana en la escuela. En este caso, los estudiantes entienden a la escuela como «más participativa» y «más democrática» desde que estas posibilidades se abrieron.

Estas características del Centro, más vinculadas con el hacer, con involucrarse en la resolución de aspectos concretos de la experiencia escolar lleva a una mayor valoración del espacio educativo en general. Se trata de acciones que pueden aparecer como menos políticas o reivindicativas, pero que tienen una gran presencia en las escuelas de gestión estatal donde asisten jóvenes de sectores socio-económicos bajos. De esta forma, encontramos que las acciones realizadas por los Centros de Estudiantes son múltiples, diversas y singularizadas. En general, los estudiantes valoran las escuelas que caracterizan como abiertas, que los escuchan.

Se confirma así una cuestión que se visualiza en los hallazgos de numerosas investigaciones: los estudiantes valoran muy positivamente a los adultos que abren espacios, preguntan, escuchan, los reconocen y los toman

en serio. Finalmente, sostenemos que de acuerdo a las características que adopte un Centro de estudiantes será su capacidad para vehicular distintos reclamos o intereses. Un dispositivo de organización estudiantil donde participen los adultos (como es el caso de la escuela privada de sectores medios) habilita menos posibilidades para la construcción de acciones más autónomas y, eventualmente, confrontativas. En España, los estudiantes reconocen, en cualquier caso, que no todo en el funcionamiento deficiente de los mecanismos de participación institucional depende del trabajo de los delegados y de la actitud de las autoridades escolares, y que en buena parte el problema reside en ellos mismos.

Esto no significa que en las escuelas donde funciona el Centro de estudiantes sin intervención adulta la participación sea necesariamente más activa. En cambio, parece posible plantear que los formatos organizativos y la modalidad que adopte la institucionalidad habilitan distintas formas de canalizar la participación, el reclamo y la expresión de la voz estudiantil.

Además, con respecto a la esfera curricular, se preguntó a los estudiantes sobre ¿en qué materias o asignaturas se habla de participación?

En España, la presencia curricular de la asignatura de educación para la ciudadanía causó una dura discusión social y política desde su aprobación en 2006, hasta su retirada en 2016. Una consecuencia de dicha discusión ha sido la pérdida de relevancia curricular de dicha asignatura y consecuentemente de los aspectos relacionados con la participación institucional que en ella se trata. Por ello no es extraño que los estudiantes encuentren dificultades para ubicar asignaturas en la que se aborde el tema. Sin embargo, cuando se les pide específicamente que identifiquen espacios curriculares donde realmente se habla de participación se refieren a las que ellos llaman «cultura y valores»; ciudadanía o ética; hora plus (EPc). En los grupos donde ponían estos ejemplos era porqué el contenido a tratar era la participación.

Más allá de las asignaturas en las aportaciones de los grupos de discusión también se identifican prácticas concretas de carácter participativo: tutorías, mediación, trabajo en valores, punto de información, aula móvil, audiencia, etc.

En São Paulo, no se identificaron asignaturas específicas que aborden temas como la ciudadanía, la participación o cuestiones contemporáneas en el plan de estudios de las escuelas en las que se llevaron a cabo los grupos de discusión. En general, en disciplinas en el área de Humanidades como Historia, Sociología y Filosofía, algunos profesores encuentran vacantes y ponen estos temas a debate. La importancia de estos maestros era recurrente en los

grupos, aunque en dos de las escuelas se criticaba a los maestros demasiado comprometidos, con posiciones políticas explícitas en los partidos. Además, en una escuela vinculada a la Universidad de São Paulo (Escola de Aplicação), los estudiantes hicieron referencias específicas sobre la importancia de los proyectos pedagógicos que desarrollan actividades como debates, espectáculos de cine, excursiones a la ciudad, exposiciones de producción de trabajos escolares en temas contemporáneos como el racismo, la orientación sexual, el género, entre otros. Tales proyectos tienden a involucrar a grupos significativos de estudiantes.

En la Ciudad de Buenos Aires, los estudiantes hablan de cuestiones sociales y políticas en la escuela en materias específicas como Formación Cívica o ciudadana, Ciencias Sociales e Historia. Sin embargo, aparece como muy significativo el tratamiento de estos temas con docentes que no necesariamente están a cargo de esas materias. Así, la posibilidad de abordar determinados temas es percibida como dependiente de los docentes que tengan predisposición para el diálogo, que se comprometen a hablar y que se «jueguen». Es decir, la actitud docente continúa siendo una mediación fundamental para el aprendizaje de ciudadanía, socialización y participación política en la escuela. Un hallazgo significativo de la investigación es que para los estudiantes las figuras de determinadas materias y docentes y los diálogos que allí puedan establecerse es clave en el acceso a la información, al conocimiento y al debate sobre lo social y lo político, más allá de la materia de la que se trate. Para la mayoría de los entrevistados el primer aprendizaje sobre lo político se produce en un vínculo intergeneracional, más que intrageneracional.

En cuanto a las modalidades de abordaje de las dimensiones participativas, aparecen a través de temas concretos que los estudiantes enuncian como significativos. El abordaje curricular de los temas de interés para los estudiantes, que coinciden muchas veces con los asuntos de actualidad en la opinión pública, no está exento de tensiones y contradicciones. Una de ellas es el debate acerca de si tratar estos temas es hacer política o «partidismo». Así, en algunos casos son los propios estudiantes quienes perciben ciertos contenidos como conflictivos y establecen una distinción entre aquello que es del interés común y las cuestiones «políticas».

Al respecto, si bien se declaran interesados y consideran necesario tratar esos temas, también valoran la imparcialidad escolar proclamada por los reglamentos y que los docentes presenten una pluralidad de posturas sin «tomar partido». Se confirma así la presencia de una política escolarizada

(Larrondo, 2015): tanto las formas de participar como el abordaje curricular deben presentarse bajo un formato que busque consensos y que no confronte ni desarrolle un carácter abiertamente político o conflictivo.

Acerca de las tensiones y divergencias entre generaciones adultas y de jóvenes sobre la participación tutelada, los jóvenes españoles reconocen una especie de cansancio y un alejamiento cada vez mayor, a medida que van creciendo, con respecto a la participación pautada por los mayores. Ven a los niños y niñas más pequeños muchísimo más concienciados, con muchas más ideas y más soluciones también, aunque luego no sean siempre factibles. Parece como si con la edad la espontaneidad se pierda y la participación institucional disminuya la viveza de las generaciones más jóvenes.

Cuando se insiste en las razones afirman que las propuestas participativas cuando están organizadas por los docentes o externos al centro con fines formativos se viven como algo externo a los y las jóvenes. Ellos y ellas son meros receptores y consumidores de estas iniciativas que se piensan para ellos, pero sin ellos. Se describen como poco proactivos y que anteponen otros intereses, pero están dispuestos a implicarse en las propuestas que les hacen. También, manifiestan que si la actividad es promovida por el cole les cuesta más participar, aunque acaban haciéndolo. El hecho que la propuesta se desarrolle en la escuela condiciona, les hace estar un poco resistentes y expectantes. Además, afirman, otra de las tensiones que emerge y que consideran causa de este desencuentro de intereses o cansancio está relacionado con la imagen que tiene el adulto de los jóvenes. Se quejan de que no les dejan participar porque son menores y no confían en ellos.

Un aspecto a destacar en España es que en todo caso la actitud también depende de factores que están relacionados con los adultos que les hacen las propuestas con su estilo docente, su manera de ser y su trato: depende del o de la «profe» que lo lidera. Las oportunidades de participación están supeditadas al docente que tienen.

En el grupo de grupos brasileños no existe un conflicto típicamente generacional. Las relaciones con los adultos están impregnadas de negociaciones, conflictos y asociaciones. Sin embargo, los estudiantes, en general, reconocen una mayor distancia de los gerentes, principalmente debido a las atribuciones burocráticas de estos últimos y su papel en garantizar el orden escolar. Por otro lado, los maestros no son un bloque homogéneo, y ante esta situación, los estudiantes establecen alianzas con maestros que abren espacios para el diálogo y reconocen las demandas de los estudiantes, pero también formulan críticas a aquellos maestros que son más distantes e indiferentes.

No hay reconocimiento de una orientación única sobre valores y metas a ser alcanzados por la escuela y el mundo adulto. Los estudiantes en São Paulo perciben las diferencias y buscan estrategias para tratar con aquellos maestros que pueden contar y, al mismo tiempo, vivir con las reglas que se imponen a diario. Un director o coordinador más cercano es un punto de referencia importante para los estudiantes (incluido el hecho de que se les pida que medien conflictos entre los propios estudiantes).

La figura de los adultos y los vínculos intergeneracionales atraviesan permanentemente la vida de los jóvenes argentinos. Y el espacio educativo es uno de los ámbitos sociales intergeneracionales más significativos. La figura del adulto se expresa en docentes, directivos, personal auxiliar. En el relato de los jóvenes que participaron de este estudio en Buenos Aires no aparecen modos uniformes de referir y tipificar a los adultos: las relaciones de colaboración y conflicto dependen de posiciones, roles, actuaciones dinámicas que, inclusive, pueden variar según cada institución o situación.

Todos los relatos grupales están atravesados por figuras de adultos que acercan y facilitan la participación y la discusión o bien transmiten conocimientos y habilitan debates, pero también obturan discusiones o interpelan y juzgan negativamente a los jóvenes. Las relaciones de colaboración y cooperación se dan a partir de la apertura y la habilitación al diálogo y la enseñanza interactiva y de la capacidad de escucha cuando es percibida como genuina y productiva. Al contrario, el conflicto aparece desde el relato de los jóvenes cuando los adultos imponen sus puntos de vista, sea en las discusiones político-ideológicas o en relación con las críticas hacia las formas de protesta, particularmente hacia las tomas u ocupaciones de escuela, que son a veces impugnadas con cierto menosprecio («lo hacen para no tener clases»). El conflicto se expresa cuando aparecen la imposición, la desconsideración y el menosprecio, pero es menos evidente ante el desacuerdo o el debate.

Por fuera de la escuela, los estudiantes suelen percibir un tratamiento hostil por parte de los adultos. Es decir, que la escuela, aun con sus limitaciones, parece ser un espacio en el que los jóvenes estudiantes son mejor tratados por los adultos que fuera de ella; por ejemplo, en la calle.

En síntesis, es posible concluir que los estudiantes valoran positivamente los vínculos intergeneracionales en la escuela y, aunque refieren conflictos, incomunicaciones y faltas de escucha, esperan y reclaman un rol activo por parte de los adultos en relación con su propia educación y participación escolar. Lejos de rechazar a los adultos o de pedir su lejanía, valoran un

involucramiento activo vinculado a la escucha, a la habilitación de espacios de participación, al reconocimiento y al diálogo.

3. Consideraciones de los y las jóvenes sobre el segundo eje del estudio: Participación en sus propias instancias

Cuando se les preguntó *Cómo perciben la participación por iniciativa propia*, los jóvenes españoles reconocen su derecho a participar, pero también son conscientes de que son poco proactivos en liderar procesos de participación. Una de las participantes manifiesta una sensación de malestar y de incompreensión ante las actitudes de poca movilización por parte de algunos de sus compañeros. Pero aun reconociendo que su capacidad para movilizarse es escasa, también consideran que «no se les motiva». Como consecuencia, son pocas las experiencias de participación alternativa que relatan. Entre las dificultades destacan las dificultades que tienen para coordinarse de cara a emprender acciones comunes como por ejemplo huelgas –faltar a clase– o expresiones de protesta, «porque siempre hay dos que no quieren». En su relación con la generación adulta, representada por el profesorado y autoridades escolares, manifiestan la falta de colaboración y de escucha. Los y las jóvenes sienten que los intereses adultos tienen hegemonía y no se atiende a los suyos. Una fase muy repetida es: «No nos hacen ni caso».

Según los estudiantes brasileños, en general, afirman que el joven está cansado, despolitizado, no se da cuenta de cómo su acción puede cambiar los problemas estructurales de la sociedad, cosas con una larga tradición en la sociedad brasileña, con muchas dificultades para renovar a los políticos. Ven las manifestaciones de 2013 con distanciamiento. Sienten que su generación no tomó grandes medidas, a diferencia de sus padres, que lucharon contra la dictadura militar. Todavía hay una falta de conocimiento sobre los procesos históricos importantes para el país. Se preguntan «¿queremos cambiar el país? ¡Queremos! ¿Queremos votar? ¡No!». Hay muchos informes sobre problemas sociales, con énfasis en varios tipos de prejuicios y el tema de la desigualdad en el país. Exigen más respeto, pero creen que pueden hacerlo emitiendo opiniones subjetivas (especialmente en las redes sociales, pero incluso en la escuela). Preocupaciones inmediatas, generalmente vinculadas a la calidad de la educación pública (relacionadas con la ignorancia política y la elección continua de políticos corruptos, pero también con la precariedad estructural de edificios, clases, etc.), con las posibilidades

de continuar estudios en Educación Superior, o con el trabajo, ocupan un lugar excelente en la preocupación de los jóvenes. Consideran que las acciones de los estudiantes, incluso en los gremios, están muy conectadas con las figuras del mundo adulto en la escuela, realizan actividades a petición de la Junta, llevan mensajes a los estudiantes. Por otro lado, llaman la atención sobre las posibilidades de expresar su opinión y conectarse más con las personas en la escuela. A pesar de no haber tenido experiencias profundas en las ocupaciones escolares en 2015-2016, para algunos jóvenes en São Paulo estas acciones influyeron en algunos cambios en la forma de organización de algunas asociaciones, llamadas libres u horizontales, sin jerarquías entre los estudiantes y que organizan algunas actividades y debates como colectivos.

La participación por iniciativa propia es percibida por los estudiantes de las cuatro escuelas argentinas alrededor de tres cuestiones. Por un lado, apareció la oposición a ciertas políticas educativas implementadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, las destinadas a modificar los planes de estudio, como un eje para organizar la acción colectiva y la discusión en las escuelas. Aquí podemos incluir la oposición a la llamada Nueva escuela secundaria (NES) y a la denominada Escuela Secundaria del Futuro. Esto aparece claramente mencionado en las dos escuelas de gestión estatal, aunque también recibe menciones en las escuelas privadas en las que los estudiantes se manifiestan preocupados por los posibles cambios en los planes de estudio. En segundo lugar, aparece la cuestión de la infraestructura escolar que, al igual que otras demandas, se expresa en aspectos diferentes de acuerdo al sector social al que nos referimos. Las demandas por infraestructura y mejoras edilicias van desde el pedido de un microondas en los sectores más altos hasta cortinas y quejas por el frío y la falta de estufas en las escuelas de sectores bajos. Esto último motivó la protesta conocida como «frazadazo» en uno de los establecimientos. En tercer lugar, y quizás como cuestión que concentra la mayor cantidad de menciones e inquietudes estudiantiles, aparecen temáticas que podríamos englobar, en términos amplios, como de género y derecho al uso del cuerpo. Estas se expresan tanto en los reclamos por los cambios en el Acuerdo Institucional de Convivencia, como en los códigos de vestimenta (por ley cada institución debe contar con uno donde se planteen las normas de vestimenta y las sanciones ante su incumplimiento). Esto se vincula a la cuestión de género, porque en el caso de las mujeres los controles parecen ser mayores y los y las jóvenes dan cuenta de esto y lo procesan en términos de injusticia. En relación con la cuestión de género y sexualidades aparecen otro grupo de demandas vinculadas al

pedido de Educación sexual integral (ESI) y de debate sobre la despenalización o legalización del aborto.

En síntesis, pareciera existir una conciencia muy extendida en los estudiantes de Buenos Aires acerca del derecho al propio cuerpo, las desigualdades de género y la denuncia del intento de control de las apariencias y las formas de presentación que la escuela históricamente buscó regular, focalizadas en las mujeres. En todas las escuelas se identifican críticas acerca de estos intentos de regulación desigual. Cuestiones vinculadas a las condiciones y planes de estudio, derechos estudiantiles vinculados a la libertad del uso del cuerpo y vestimenta cuestiones de género y sexualidades encabezan las percepciones más importantes de la participación estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires. Incluso, se presentan algunas situaciones en las que la participación en la escuela es débil, minoritaria o limitada y se verifica una participación mucho más amplia en las acciones públicas alrededor de estos temas en las que participa un amplio número de estudiantes.

Entre las formas de participación alternativa los jóvenes de España citan las que están relacionadas con «secundar y organizar huelgas». Es un derecho, pero aun así ellos lo señalan como alternativa participativa. También las alternativas que son promovidas por ellos y ellas y que tienen que ver con sus intereses y retos que se proponen alcanzar. A veces esta autoorganización se vincula a recolección de fondos para hacer salidas; así todos los integrantes de la clase pueden ir. O bien recolección de bienes para que terceros que no son ellos se beneficien, son causas solidarias de carácter benéfico. Esta organización a veces se hace dentro del grupo clase, pero también entre grupos de amigos por considerar que es más fácil ponerse de acuerdo.

En un caso se cita también la «asamblea estudiantil» como una iniciativa que se organizó con la voluntad de encontrarse estudiantes de diferentes centros para compartir sus preocupaciones, defender sus intereses como colectivo de estudiantes y denunciar las injusticias del sistema. Fue una iniciativa que emergió de los estudiantes. Estos definieron la forma de organizarse, así como las funciones que tenían como asamblea. Alrededor de esta iniciativa señalan dificultades vinculadas a la capacidad de comunicación y difusión de su existencia, promover que otros conozcan su funcionamiento y se impliquen.

Una de las escuelas más proactivas en el movimiento de ocupación de las ocupaciones estudiantiles en São Paulo innovó en la propuesta de un nuevo diseño para Grêmio basado en la experiencia previa de movilización. Llamaron a la propuesta «Grêmio horizontal». Los participantes no ocupan

puestos, no hay jerarquía ni estatuto que marque la existencia de la entidad. El Grêmio está compuesto por comisiones y los interesados en ellas participan según sus intereses (comité de graduación, deportes, ocio, entre otros). Cada comisión tiene un portavoz y ese colegiado de portavoces constituiría el grupo de gestión de la entidad. Las reuniones generales son abiertas y se llevarán a cabo a través de un diálogo que a menudo implica la divergencia y la confrontación de ideas entre los estudiantes, solicitaron la mediación del profesor de Filosofía, para garantizar el carácter democrático y horizontal del debate. En este caso, la institucionalidad tradicional no existe, ya que es un conjunto de experimentos aún en progreso, lo que indica la necesidad de un monitoreo más detallado de esta trayectoria innovadora. Las iniciativas destinadas a formar comisiones organizadoras para eventos específicos también se observan en las escuelas (fiestas, actividades deportivas, etc.).

Además de las modalidades formales e institucionalizadas de participación, en las cuatro escuelas en Buenos Aires aparecen distintas formas de intervención en lo público escolar y modos de reclamar, organizarse y participar que podrían entenderse como una construcción propia de los estudiantes. Algunas se despliegan al interior de la institución y otras enlazan la escuela con el espacio público político más amplio. Algunas se vinculan y aprovechan los dispositivos de participación más formales, mientras que otras se desarrollan en paralelo o alternativizándolos. En primer lugar, es posible encontrar formatos más clásicos, vinculados a tradiciones cívicas y menos conflictivos como la carta o la petición, fuertemente presentes. En segundo lugar, la asistencia a marchas también encuentra fuerte adhesión, no como algo que los jóvenes hicieron a título individual, sino que participaron con la escuela o bien con profesores, con sus compañeros o en alianza con otros jóvenes de otras escuelas. En tercer lugar, los jóvenes dan cuenta de la presencia de formatos de protesta novedosos y performativos, como los «pollerazos» (los varones concurren vestidos con faldas para solidarizarse por alguna medida represiva en relación a la vestimenta) y el «frazadazo», que consiste en concurrir con frazadas o mantas en una especie de «sentada» para protestar por la falta de calefacción en la escuela. Estos formatos innovadores y alternativos parecen tener una mayor aceptación por parte de los adultos, al menos en la percepción juvenil.

Por otro lado, como forma de protesta estudiantil por excelencia hay un reconocimiento de la toma u ocupación de escuelas, repertorio que se hizo más difundido y valorado a partir de los últimos años, pero que se enlaza, en

tanto acción directa, a otros formatos de protesta de larga data en la historia argentina. Las últimas tomas de escuelas se dieron con motivo del intento de implementación de la Escuela secundaria del futuro y en relación a los reclamos por infraestructura edilicia. Esta forma de protesta que es el resultado de una decisión democrática y discutida generalmente en asambleas o reuniones abiertas. La escuela no se toma por cualquier motivo, la protesta tiene una lógica y en tanto la siga es legítima. Por eso este formato es posible de ser explicado y reivindicado. La toma aparece, además, como un espacio de sociabilidad y construcción de solidaridades horizontales. Así como existe en la participación política un componente emotivo y afectivo, que activa el compromiso por la presencia de amigos, compañeros o conocidos, identificamos la valoración positiva de circulación en espacios sociales que se perciben como similares.

4. Consideraciones de los y las jóvenes sobre el tercer eje del estudio: sentidos de la participación y amplitud del concepto

Sobre el concepto de participación, en la visión de los y las jóvenes españoles, la participación en las instituciones educativas se condensa en tres nociones principales: novedad, ayuda y capacidad de expresión. La amplitud con la que interpretan este concepto les lleva a identificarlo con cualquier circunstancia novedosa que implique su acción y los saque de la monotonía escolar. Se quejan de que, a medida que se avanza en el sistema, estas opciones disminuyan. Allí donde está más institucionalizada, la participación adquiere sobre todo el sentido de una ayuda, a veces, como sucede en uno de los centros, bajo la modalidad de programas instituidos de «Aprendizaje Servicio». Esta ayuda se proyecta tanto hacia el exterior como hacia el interior de la escuela. En varios de los centros se realizan proyectos de colaboración solidaria, que son identificados como formas de participación institucional en el centro. El tercer gran contenido de la participación es la expresión de las propias opiniones e intereses, a través de canales que pueden estar más o menos instituidos, como el de la delegación de estudiantes. Sea como acción novedosa, como ayuda o como capacidad de expresión, la participación de los estudiantes sigue normalmente una línea *top-down*. La iniciativa parte casi siempre de la propia institución, y es vivida por los estudiantes como una prerrogativa, una concesión que se les hace: son escépticos hacia sus posibilidades de acción.

En general, estos jóvenes consideran que el tipo de participación que se produce en la escuela es receptiva y generalmente no procede de la iniciativa de los y las estudiantes, sino del profesorado u otras personas. En un caso incluso se afirmó que sus experiencias de participación consisten en la colaboración en las Jornadas de Puertas abiertas que organiza el centro, y para que el alumnado muestre a los visitantes lo que se hace en las diferentes aulas.

Cuando se refieren a qué entienden por participación afirman: «Elegir entre varias opciones», «Dar la opinión, decir la suya», «Es una manera de hacer, de relacionarse, una metodología de trabajo dentro del aula», «Se relaciona con las posibilidades de proponer hacer cosas diferentes», «Defender los intereses, las propuestas del grupo», «Es una nota de actitud relativa a la convivencia y la vida en el grupo clase», «Buscar una mejora, del grupo, del entorno». En un caso, se manifestaba que participar implica ir más lento en la adquisición de conocimientos. El estudiante que hacía la reflexión comparaba el ritmo de trabajo dentro de una asignatura con carácter más participativo con otra que lo era menos.

En cierto modo, estas consideraciones son consistentes con las que se encuentran en otros lugares, como en São Paulo, donde los significados más tradicionales de participación relacionados con estar presente en alguna forma institucionalizada constituyen el universo de estudiantes que tienen alguna experiencia de vida colectiva en la escuela o fuera de eso. Son los más vinculados a una cultura política que establece la participación institucionalizada. Sin embargo, en las discusiones comienza a tomar forma un sentido más amplio de la noción de participación, que se refiere a estar presente en actividades o eventos en espacios públicos, especialmente aquellos dirigidos a los jóvenes.

Según el trabajo realizado en la Ciudad de Buenos Aires, la experiencia en torno a la participación, demandas y formatos de acciones colectivas y organización adquiere particularidades por el tipo de gestión escolar y sector social de pertenencia. Como vimos, los reclamos en torno a la igualdad de género, el derecho a los usos del cuerpo y la educación sexual integral son transversales, trascienden las diferencias y por ende, pueden considerarse cuestiones generacionales y comunes.

En otros momentos la participación aparece como una oportunidad para sustraerse de la clase, de las obligaciones escolares. Y esto frecuentemente se relaciona con la representación de la participación como un espacio y un momento para compartir con el grupo de amigos, para compartir afinidades.

Así, la amistad también aparece como motor de la participación en marchas o eventos de protesta dentro y fuera de la escuela.

En cuanto a las demandas, identificamos como principales: a) infraestructura y condiciones edilicias, b) agenda amplia de género/sexualidades, que incluyen cambios en el Acuerdo Institucional de Convivencia o Código de vestimenta, debates sobre el aborto y acceso a educación sexual integral y c) organización curricular ante la propuesta de reforma de la escuela secundaria que se percibe como restrictiva o de debilitamiento de su calidad.

En cuanto a los formatos de organización, encontramos diversas formas. Entre otros puntos, destacamos las distinciones en las modalidades organizativas entre los establecimientos de gestión estatal (centros de estudiantes) y los privados (centro formativo o cuerpo de delegados), con dinámicas de funcionamiento diferentes.

Respecto a las formas de protesta, podemos distinguirlas en clásicas: petición, carta, marcha; de disputa por el espacio público y con énfasis en la acción directa: toma de escuelas; emergentes, alternativas o performativas: frazadazos, pollerazos; artísticas o expresivas: escraches, que integran varias de las dimensiones anteriores.

Un ejemplo de las *reacciones ante la idea de participar* viene de España, donde los jóvenes al referirse a sus reacciones ante la idea de participar afirman: las participaciones en la escuela consideran que es nula o prácticamente nula. También la califican como aburrida. Hay un elevado grado de coincidencia entre los diferentes centros en relación a que la «gente» no suele participar debido a que las propuestas que reciben no son de su interés, motivación y no les gustan.

En un primer nivel se pueden identificar factores intrínsecos a las personas o los grupos. Aquello que activa la participación en la escuela está vinculado como se ha indicado antes a si la propuesta motiva, interesa y/o gusta. De alguna forma manifiestan que esta depende de la persona de sus intereses, educación y del tiempo que tiene. Otro tipo de factores que reconocen que activa su participación es que les saque de la rutina. Las propuestas participativas en el centro no han de seguir un guion, han de ser variadas y novedosas. Han de ser alguna cosa diferente a la que hacen habitualmente.

Otro elemento que indican como activador de la participación es que saquen beneficio, que le vean utilidad, que les aporte alguna cosa y/o que consigan alguna cosa. Los beneficios que expresan se sitúan en la esfera de la diversión y en la esfera de alcanzar unos objetivos. Revindican que, en algunas cosas, como las tecnologías, ellos pueden aportar cosas que mejorarían

la intensidad e interés por la participación. De alguna forma los y las jóvenes, consideran que se podrían hacer más cosas si los estudiantes asumieran más protagonismo y se les dejara participar en las decisiones sobre la manera de participar. También manifiestan la necesidad de «cambiar la educación, de la importancia de trabajar la educación en valores en edades más tempranas». Reclaman que no quieren ser formados como máquinas de trabajo, sino como personas con valores. Manifiestan que hay que cambiar las prioridades o equilibrarlas, añadiendo espacios de educación en valores, cultura, debates sobre temas de actualidad, etc. Consideran que se ha de otorgar más sentido a espacios como la tutoría.

5. Consideraciones finales

Organizaremos las conclusiones de este artículo siguiendo los tres ejes principales que orientaron el análisis desde el comienzo.

Primer eje

El análisis de la información recogida nos ha permitido constatar que de los estudiantes muestran poca confianza activa en la participación en instancias tuteladas o creada por adultos.

Muestran más confianza en las instancias promovidas o tuteladas por adultos cuando se trata de organizar y desarrollar actividades de cooperación social, culturales, deportivas o en las modalidades de centro de estudiantes formativo propio de escuelas de titularidad privada en Argentina.

La concepción que atraviesa la percepción de los estudiantes de los países analizados es que estas instancias tienen sentido para recoger los intereses y las demandas de los estudiantes, presentarlos y gestionarlos ante la institución pero que es fuera de la institucionalidad de estos consejos y centros donde se encuentra la participación en términos de expresión de la voz estudiantil mediante por ejemplo la apropiación del espacio escolar especialmente en las escuelas estatales.

Se constata que los estudiantes valoran muy positivamente a los adultos que abren espacios, preguntan, escuchan, los reconocen y los toman en serio. Y que son estas actitudes y las características que adopte un centro de estudiantes las que le dotaran de capacidad para vehicular distintos reclamos o intereses.

Por último, se afirma que no todo en el funcionamiento deficiente de los mecanismos de participación institucional depende del trabajo de los delegados y de la actitud de las autoridades escolares, y que en buena parte el problema reside en ellos mismos.

Si nos enfocamos en la presencia curricular de cuestiones relacionadas con la participación, vemos que, con independencia de algunos enfoques curriculares sistemáticos en forma de asignaturas o materias y talleres específicos, lo que aparece como más significativo es la identificación de prácticas concretas de carácter participativo como tutorías, audiencias, educación en valores, o espacios de debate y asambleas que atraviesan el currículo y el tiempo escolar.

También aparece como muy significativo el tratamiento de estos temas con docentes que no necesariamente están a cargo de materias habitualmente consideradas afines a temática.

Para la mayoría de los entrevistados el primer aprendizaje sobre lo político se produce en un vínculo intergeneracional, más que intrageneracional y aparece a través de temas concretos que los estudiantes enuncian como significativos que coinciden muchas veces con temas de actualidad en la opinión pública y de carácter controvertido.

En cuanto a las tensiones y divergencias entre generación adulta y generación joven en relación con este tipo de participación, se constata un cierto cansancio y un alejamiento cada vez mayor, a medida que van creciendo, en relación con la participación pautada por los adultos y a la vez que las relaciones con los adultos son un espacio muy rico impregnado de negociaciones y conflictos.

Los entrevistados afirman que los maestros no son un bloque homogéneo, y que los estudiantes establecen alianzas con maestros que abren espacios para el diálogo y reconocen las demandas de los estudiantes, pero también formulan críticas a aquellos maestros que son más distantes e indiferentes.

Las relaciones de colaboración y cooperación se dan a partir de la apertura y la habilitación al diálogo y la enseñanza interactiva y de la capacidad de escucha cuando es percibida como genuina y productiva. Al contrario, el conflicto aparece desde el relato de los jóvenes cuando los adultos imponen sus puntos de vista, sea en las discusiones político-ideológicas o en relación con las críticas hacia las formas de protesta, particularmente hacia las tomas u ocupaciones de escuela, que son a veces impugnadas con cierto menosprecio.

En síntesis, es posible concluir que los estudiantes valoran positivamente los vínculos intergeneracionales en la escuela y, aunque refieren conflictos, incomunicaciones y faltas de escucha, esperan y reclaman un rol activo por parte de los adultos en relación con su propia educación y participación escolar. Lejos de rechazar a los adultos o de pedir su lejanía, valoran un involucramiento activo vinculado a la escucha, a la habilitación de espacios de participación, al reconocimiento y al diálogo.

Segundo Eje

Los estudiantes perciben la participación por iniciativa propia desde una perspectiva crítica y autocrítica, ya que son conscientes de que son poco proactivos en liderar procesos de participación. Aparecen reiteradamente afirmaciones en torno a que los jóvenes están cansados, despolitizados, que no se dan cuenta de cómo su acción puede cambiar los problemas estructurales de la sociedad.

Los intereses que más motivan a los estudiantes a participar promoviendo instancias propias de participación están relacionados con la oposición a ciertas políticas educativas, la infraestructura escolar y demanda de espacios para la vida escolar y comunitaria y las temáticas de género, derecho al uso del cuerpo y el control de las apariencias y la falta de libertad en las formas de presentación.

Se enuncian como formas más genuinas de participación, aunque de manera diferente según países: el organizar y secundar huelgas, el movimiento asambleario estudiantil y el gremio horizontal, y los movimientos para la toma u ocupación de escuelas.

Tercer Eje

En lo referido a los sentidos de la participación y los significados producidos acerca del concepto, los estudiantes consideran que su participación sigue normalmente una línea *top-down*, sea como acción novedosa, como ayuda o como capacidad de expresión. La iniciativa parte casi siempre de la propia institución, y es vivida por los estudiantes como una prerrogativa, una concesión que se les hace: son escépticos hacia sus posibilidades de acción. Consideran que el tipo de participación que se produce en la escuela es receptiva y generalmente no procede de la iniciativa de los y las estudiantes, sino del profesorado u otras personas. Sin embargo, se constata que

comienza a tomar forma un sentido más amplio de la noción de participación, que se refiere a estar presente en actividades o eventos en espacios públicos, especialmente aquellos dirigidos a los jóvenes.

Señalan como un elemento que actúa como catalizador positivo de la participación es que perciban que les beneficia, que le vean utilidad, y que les aporte alguna cosa. Los beneficios que expresan se sitúan en la esfera de la diversión y en la esfera de alcanzar unos objetivos. Revindican que, en algunas cosas, como las tecnologías, ellos pueden aportar cosas que mejorarían la intensidad e interés por la participación. De alguna forma los y las jóvenes, consideran que se podrían hacer más cosas si los estudiantes asumieran más protagonismo y se les dejara participar en las decisiones sobre la manera de participar.

Se enuncian diferentes formatos de organización y formas de protesta como vías de participación. Entre ellas: petición, carta, marcha; de disputa por el espacio público y con énfasis en la acción directa: petición, carta, marcha; de disputa por el espacio público y con énfasis en la acción directa, emergente, alternativa, artística o expresiva.

6. Referencias bibliográficas

- Goffman, E. (1963a). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Reissue ed: New York: Touchstone.
- Goffman, E. (1963b). *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. Glencoe: Macmillan
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* (1.ª ed.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Nateras, A. (2015). El aniquilamiento identitario infanto-juvenil en Centroamérica. El caso de la Mara Salvatrucha (MS-13) y la «Pandilla» del Barrio 18 (B-18). En J. M. Valenzuela, *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (pp. 99-130). Barcelona: NED.
- Sposito, M. P; Brenner, A. K. y Moraes, F. (2009). Estudos sobre jovens na interface com a política. En M. P. Sposito (Org.), *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)* (v. 2, pp. 175-212). BH: Argumentum.
- Sposito, M. P. y Tarábola, F. de S. (2017). Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil.

- Revista Brasileira de Educação*, 22(71). <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227146>>.
- Trilla, J; Jover, G; Martínez, M. y Romaña, T. (2011). La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria. *Encounters on Education*, 12, pp. 93-111.
- Valenzuela A., J. M. (2012). *Sed de mal: feminicidio, jóvenes y exclusión social*. (1.ª ed). México: El Colef, UANL.
- Valenzuela A., J. M. (2015). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina*. (1.ª ed.). Barcelona: Ned.
- Vázquez, M. y Liguori, M. (2018). La gestión estatal de juventud durante la vuelta a la democracia en Argentina: agendas, escenarios y actores (1982-1987). *Encrucijadas Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15.
- Vázquez, M., Rocca Rivarola, D. y Cozachcow, A. (2016). Fotografías de las juventudes militantes en Argentina. Un análisis de los compromisos políticos juveniles en el Movimiento Evita, el Partido Socialista y el PRO entre 2013 y 2015. En M. Vázquez; P. Vommaro; P. Núñez y R. Blanco (Coords.), *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Vázquez, M. y Vommaro, P. (2012). Con la fuerza de la juventud: aproximaciones a la militancia kirchnerista desde La Cámpora. En G. Pérez y A. Natalucci (Comps.), *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Vázquez, M.; Vommaro, P.; Núñez, P. y Blanco, R. (Comps.). (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Imago Mundi: Buenos Aires.
- Vommaro, P. (2013). Balance crítico y perspectivas acerca de los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina (1960-2012). *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 2, pp. 91-130.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vommaro, P. (2017). Juventudes latinoamericanas: diversidades y desigualdades. *Revista Temas*, 87-88, pp. 4-11.