

Ciudadanía digital y jóvenes. Demandas, formatos y dinámicas participativas en entornos virtuales en escuelas preuniversitarias de la Ciudad de Buenos Aires (2020-2021)

Digital citizenship and youth. Demands, formats and participatory dynamics in virtual environments in pre-university schools in the City of Buenos Aires (2020-2021)

Estefanía Otero

IICSAL, FLACSO-CONICET, Argentina

eotero@flacso.org.ar

Recibido: 2 de octubre de 2023

Aceptado: 1 de noviembre de 2023

RESUMEN

En este trabajo se realiza un análisis de las iniciativas y acciones estudiantiles de tres escuelas preuniversitarias de la Universidad de Buenos Aires, a través de la red social *Instagram* de sus respectivos centros de estudiantes. Desde la perspectiva metodológica de la etnografía digital, y a partir de categorías propias de los campos de juventudes y movimiento estudiantil en general -y de ciudadanía digital en particular-, se reconstruyen los formatos, contenidos, actividades y demandas expresadas por los estudiantes en entornos virtuales durante 2020 y 2021.

PALABRAS CLAVE: pandemia, redes sociales, movimiento estudiantil, ciudadanía digital.

ABSTRACT

In this paper, an analysis of the student initiatives and actions of three pre-university schools of the University of Buenos Aires (Argentina) is carried out through the Instagram social network of their respective student centers. From the methodological perspective of digital ethnography, and from categories typical of the fields of youth and student movement in general -and of digital citizenship in particular-, the formats, contents, activities and demands expressed by students in virtual environments are reconstructed during 2020 and 2021.

KEYWORDS: pandemic, social networks, student movement, digital citizenship.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en la Argentina los estudiantes secundarios reconfiguraron sus prácticas en relación con la experiencia escolar y los procesos de sociabilidad política que atraviesan en las escuelas (Núñez, 2013). Por mencionar algunos casos, protagonizaron una seguidilla de tomas de escuelas por mejoras en las condiciones edilicias y en los planes de estudios en las ciudades de Buenos Aires y Córdoba principalmente (Enrique, 2010; Beltrán y Falconi, 2011) y en la provincia de Buenos Aires se crearon coordinadoras y federaciones que aglutinaron a los centros de estudiantes y crearon otros modos de organización (Larrondo, 2015). Para el año 2015 el crecimiento de las movilizaciones feministas que se pronunciaron contra los femicidios y, posteriormente, el impulso

que asumió el reclamo por la legalización del aborto en 2018 interpeló a muchas estudiantes que iniciaron su militancia por una agenda de derechos de las mujeres y diversidades, con la antesala de la lucha por la educación sexual integral en las escuelas (Elizalde, 2015; González del Cerro, 2017; Morgade, 2018; Seca, 2019; Faur, 2019).

En particular, la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 abrió una nueva era en la historia de la humanidad, obligando a los gobiernos a aplicar nuevas normas de aislamiento y distanciamiento social para evitar la propagación y muertes en la población¹, con medidas como estado de sitio, cuarentenas, uso del barbijo, inhabilitación del espacio público y cierres prolongados de las escuelas debiendo trasladar el sistema educativo a la virtualidad (Núñez y Fuentes, 2022). La pandemia dejó al desnudo un mundo plagado de desigualdades en las cuales los trabajadores informales, las personas sin hogar y los indocumentados padecieron los mayores riesgos de enfermar gravemente y de la falta de protección de la vida misma (De Sousa Santos, 2021). Los jóvenes se expresaron principalmente a través de las redes sociales, pero también asumieron un compromiso social a la hora de colaborar con los gobiernos en actividades vinculadas con el reparto de alimentos, la donación de recursos tecnológicos y el armado de redes de contención territorial en contextos de pobreza y desempleo, lo que generó un desafío para pensar las democracias de la postpandemia. En este sentido, se tensionaron las formas de hacer política en la escuela secundaria, especialmente en referencia a las demandas y los repertorios de acción estudiantiles. La suspensión de la escolaridad presencial por la emergencia sanitaria potenció el uso de las redes sociales como espacio de interacción, estrategia de generación de contenidos y medio de acceso a la información.

En este trabajo se toma el estudio de caso de tres escuelas secundarias tradicionales dependientes de la Universidad de Buenos Aires con larga tradición política estudiantil para comprender las lógicas institucionales, demandas y acciones de sus centros de estudiantes. Para ello, se analizan las experiencias de participación política estudiantil en estas instituciones y sus entornos durante la pandemia. Se realizó un estudio exploratorio de etnografía digital de la red social *Instagram* de los centros de estudiantes de las tres instituciones con el objetivo de reconstruir los formatos, contenidos, actividades y demandas estudiantiles expresadas de forma virtual entre 2020 y 2021. De este modo, en base a la elaboración metodológica de una tipología de actividades en redes sociales, se busca aportar a la caracterización de la política estudiantil del nivel secundario durante la pandemia.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se realiza una aproximación al concepto de ciudadanía digital; en segundo lugar, se señala el enfoque metodológico; en tercer lugar, se describen las características generales de los tres casos analizados; en cuarto lugar, se identifican los principales hallazgos y aportes y, por último, se esbozan las principales conclusiones.

CIUDADANÍA DIGITAL

La ciudadanía digital es definida, en un informe de la CEPAL (Claro, Santana, Alfaro Rosemberg, 2021), como la capacidad de participar en la sociedad en línea; que los individuos, las familias y las comunidades puedan participar plenamente y desarrollar sus proyectos de vida, lo que supone que la esfera digital implica beneficios del orden tanto económico como político y social (Claro, Santana, Alfaro y Franco, 2021). En líneas generales, y en términos de estos autores, la ciudadanía digital comprende tres dimensiones: (i) la participación: que refiere a las formas de intervención en la esfera pública digital y las nuevas perspectivas que suponen los entornos digitales para la vida en sociedad, (ii) lo institucional: que remite a las condiciones bajo las cuales el Estado y las organizaciones canalizan estas dinámicas participativas en entornos digitales, considerando las configuraciones del poder y las formas de interacción y relaciones sociales que resultan de estos nuevos procesos y (iii) lo global: que vincula a las herramientas digitales como condición para la proyección de una perspectiva de ciudadanía global, con agendas y demandas que trascienden la lógica de los estados-nación.

Esta categoría es problematizada en su especificidad y diferenciación por Isin y Ruppert (2015), que sostienen que la dimensión performativa, constitutiva de la noción de ciudadanía, implica que los derechos se consagran, realizan y sostienen a partir de repertorios, declaraciones y demandas que garantizan convenciones sociales (expresadas en rituales, costumbres, prácticas, leyes e instituciones). En este sentido, los entornos digitales proponen otro espacio para la acción, y los actos específicamente digitales no sólo tienen la particularidad de invocar múltiples órdenes jurídicos por el carácter global del ciberespacio, sino que ponen en relación con derechos e intereses preexistentes a lo digital (como los derechos civiles, políticos, sociales, sexuales, entre otros) y derechos específicamente digitales (como de acceso, anonimato y privacidad). Los autores agregan, en esta línea, que un ciudadano digital es aquel que actúa en entornos digitales y, además, reclama por derechos asociados específicamente a dicho entorno. Es decir: no se trata sólo de una cuestión de formato, sino también de contenido de las demandas ciudadanas.

Los estudios sobre ciudadanía digital desde la perspectiva de la ciudadanía institucionalizada abordan las formas y dinámicas como resultado del desarrollo de los entornos digitales y su impacto en los formatos de participación tradicionales. Las redes digitales permiten a los individuos la multiplicación de intercambios colectivos y expresión de intereses y demandas, lo que vuelve a los entornos digitales en los de mayor sociabilidad del mundo contemporáneo (Van Dijck, 2016). Esta conceptualización está asociada directamente con la de *alfabetización digital*, que ha evolucionado a la par de la complejización de los propios entornos digitales. Tras una primera concepción, más técnica e instrumental, la reflexión pedagógica asociada a su uso ha dado lugar a una perspectiva más amplia y centrada en habilidades de lecto-comprensión y uso de información en múltiples formatos y soportes, con diferentes propósitos y en contextos específicos de la vida social (Pini, 2019).

La categoría de ciudadanía digital no es menor para la cuestión educativa, en tanto la formación para la ciudadanía constituye, desde la conformación de los sistemas educativos en el Siglo XIX, uno de los propósitos centrales de los estados (Siede y Larramendy, 2013). Las redes sociales, las

aplicaciones, todos los entornos virtuales tienen distintas dinámicas, formas de interacción, de expresión y marcos de interpretación. Estos espacios sociales nos permiten pensar en una cultura que pasó de ser predominantemente textual a visual (Dussel, 2011) y cómo ha interpelado a la escuela², en tanto redefinición de la cultura en general y los usos juveniles de los dispositivos digitales en particular. Según distintas investigaciones, la relación entre entornos digitales y juventudes no es lineal, sino que la apropiación juvenil está atravesada por múltiples tensiones. Lejos de la interpretación simplificada en términos de natividad digital (naturalización del uso de tecnologías y entornos digitales producto del contacto con las mismas desde la socialización primaria), aportes como el de Welschinger Lascano (2016), muestran que hay un largo proceso, muchas veces conflictivo e invisibilizado, de apropiación de estos dispositivos.

Al respecto, Morduchowicz (2021) plantea que el desarrollo de competencias digitales permite trascender el uso instrumental y lúdico de los dispositivos pertenecientes al mundo digital, como es el caso de las redes sociales. En dicho sentido, alude al desarrollo de competencias sociales, cívicas, reflexivas y expresivas a través de la participación en entornos digitales, en tanto la misma puede promover: la interacción y el intercambio entre públicos más amplios, la construcción de comunidades online, la comprensión de nuevas formas culturales de comunicación, la convivencia y la inclusión en las formas de comunicación digital, la solución colaborativa de problemas prácticos, la pluralización de la esfera pública y el desarrollo de nuevas formas expresivas. La ciudadanía digital, en estos términos, y más allá de cualquier aproximación intuitiva o instrumental a su uso, requiere la reflexión crítica sobre lo digital, y para ello la escuela y la relación que ésta establece con la cosmovisión cultural juvenil cobra un rol esencial.

Si consideramos, además, la particularidad de los procesos de politización juvenil que se desarrollan en la escuela, y la forma en la que interactúan las perspectivas de ciudadanía juvenil en general con la matriz escolar, la era digital, que redefine la forma de lo público, reconfigura también los procesos de formación para la ciudadanía que tienen lugar en las aulas y más allá de ellas (Lo, Hodgin y García, 2022). De este modo, cabe preguntarse por la forma en la cual se construyen perspectivas de ciudadanía digital en la escuela y, para el caso particular de este estudio, la forma en la cual estos cambios permean en los procesos de politización juvenil, con la especificidad de los casos de las escuelas preuniversitarias, por su relación con el movimiento estudiantil secundario (MES) de la Ciudad de Buenos Aires.

En este contexto los recursos tecnológicos y las redes sociales fueron indudablemente el canal predilecto de comunicación y sostenimiento del vínculo para la mayoría de la población, especialmente las/os jóvenes. Variadas investigaciones dieron cuenta del uso heterogéneo y diverso según la orientación de la actividad, demanda y acción (Morán y Benedicto, 2008; Scherman y Arriagada, 2010; Subirats, 2015). Por ello, se ahonda en la idea de ciudadanía digital, expresión que hace alusión al uso que hacen los jóvenes de las TIC para dar cuenta de la participación ciudadana que allí promueven (Palenzuela, 2018). En este sentido, durante la pandemia las jóvenes militantes priorizaron acciones vinculadas con demandas educativas y políticas en referencia específica al reclamo por la legalización del aborto, promovido por el movimiento de mujeres y las organizaciones feministas. A partir de la movilización “Ni una menos”³ en 2015, las cuestiones de género asumieron un lugar jerárquico en las agendas estudiantiles (Elizalde, 2015; Tomasini, 2018;

Faur, 2019; Seca 2019) y ello no cesó en los meses más difíciles del aislamiento preventivo y obligatorio.

ENFOQUE METODOLÓGICO

El diseño metodológico utilizado en este trabajo es cualitativo, cuya estrategia se vincula con la etnografía digital, orientada a “indagar y reflexionar tanto al mundo contemporáneo como a la relación con nuestros sujetos de estudio mediatizados digitalmente” (Di Próspero y Daza Prado, 2019, p. 66), en expansión y consolidación creciente. En este sentido, la exploración de las prácticas en redes sociales asociadas a la actividad de los centros de estudiantes (CE) de las escuelas preuniversitarias seleccionadas contribuye a aproximarnos a las alteraciones en las perspectivas de ciudadanía juvenil durante la pandemia. Esta lectura no presupone que es la tecnología en sí misma la que altera las percepciones y prácticas juveniles, sino que, en línea con los principios de la etnografía digital presentados por Grillo (2019), el foco de análisis son los usos y la construcción de sentido que resultan de los entornos virtuales.

El abordaje etnográfico, cuyos resultados sintetiza este trabajo, consistió en el relevamiento de la actividad de las cuentas institucionales de los CE en la red social *Instagram*⁴ en el período comprendido entre 2020 y 2021, y se basó en el registro de las publicaciones permanentes⁵ de cada una de las cuentas y en la identificación de las actividades referenciadas, el entorno en el que las mismas tuvieron lugar (virtual o presencial) y las temáticas y demandas comprendidas en ellas. El análisis de la actividad de los CE en las redes, a la hora de caracterizar la forma que asume la participación en dichos entornos, se basará en el agrupamiento de las publicaciones en tres categorías:

- a. **prácticas digitales:** se consideran las publicaciones que consisten en la difusión de actividades por realizar (y realizadas) en entornos virtuales. Es decir, las actividades que no sólo se difunden a través de la red social, sino que se desarrollan en entornos virtuales (transmisiones en vivo a través de *Instagram*, charlas virtuales, protestas, entre otras).
- b. **convocatorias digitales:** se consideran las publicaciones que remiten a actividades (a realizarse o realizadas) que se desarrollan de forma presencial (marchas y protestas, entre otras). En este caso, la red social es utilizada exclusivamente como instrumento de comunicación y no como una práctica política en entornos virtuales en sí.
- c. **referencias digitales:** se consideran las publicaciones que aluden a consignas, demandas e intereses propios de los CE sin la realización de actividades (ni virtuales ni presenciales). Aquí se comprenden *flyers* conmemorativos de fechas significativas para el movimiento estudiantil (24 de marzo⁶ y 16 de septiembre⁷, entre otras) o bien declaraciones relativas a cuestiones de agenda pública que comprometen a la comunidad estudiantil pero que no impulsan acciones organizadas.

LOS CASOS DE ESTUDIO

En este trabajo se asume la definición de MES en base a la detección de demandas y repertorios compartidos, que en muchos casos son expresados por organizaciones de segundo orden⁸, en las que organizaciones de distintas escuelas comparten criterios y generan acuerdos colectivos sobre las actividades e intervenciones futuras (Enrique, 2010; Larrondo, 2015). A su vez, explorar las percepciones y prácticas juveniles en el segmento de las escuelas dependientes de universidades nacionales permite aproximarnos al imaginario político y de futuro de un sector que ocupa un lugar preponderante en el MES (Beretta, Laredo y Trincheri, 2022; Otero, Quinzani y Manelli, 2022). Se propone analizar tres instituciones de la UBA que poseen distintos niveles de politización e institucionalización de sus procesos participativos en CE y otros órganos de participación (tales como Consejos de Convivencia y Consejos de Escuela Resolutivos). Para conservar la identidad de los casos y resguardar el anonimato, se hará referencia a Institución A, Institución B e Institución C⁹. Si bien los ámbitos de socialización política juvenil no se reducen a estas instituciones, permiten dar cuenta de experiencias de participación con larga trayectoria, en las que se destacan figuras de ciudadanía asociadas a la militancia, participación en espacios extraescolares y en algunas ocasiones fuertemente vinculadas a partidos políticos, organizaciones sociales y sindicales (Núñez, 2019). La experiencia escolar, puesta en tensión durante la pandemia y la suspensión de las clases presenciales en el año 2020, muestra una serie de aspectos novedosos, así como la reflexión sobre lógicas sedimentadas y parte de la gramática escolar. Por ejemplo, en ese tiempo excepcional, aumentaron las demandas de índole más contingente que estructural: las concernientes al pedido de viandas, becas, bolsones de alimentos, computadoras y conectividad ocuparon un lugar prioritario en la agenda estudiantil en general. El contexto de emergencia estableció nuevas necesidades en una realidad en la cual las desigualdades sociales se ampliaron drásticamente. Las dinámicas de sociabilidad juvenil, que tienen a la escuela secundaria como uno de sus epicentros, se vieron notablemente alteradas y, con ellas, también la posibilidad de articular acciones de reclamos y demandas políticas o de participar en movilizaciones y en el espacio público (Núñez, Otero y Quinzani, 2021).

El caso de la institución A

Fundada en 1863 y bajo de órbita de la UBA desde 1911, es la primera institución preuniversitaria de la UBA y uno de los establecimientos referente, tanto en lo académico como en lo relativo al MES de la Ciudad de Buenos Aires. El ideario institucional se vincula desde su fundación con la formación de una clase intelectual y dirigente para el país, y por su vinculación con personalidades destacadas de la historia política y cultural de los siglos XX y XXI, se erige como sistema cultural, simbólico e imaginario, que aspira a imprimir un sello distintivo en la identidad de los miembros de la institución (Enríquez, 1989). La institución tiene una propuesta académica orientada en Humanidades y Ciencias.

Su protagonismo en la política argentina está marcado por distintos hitos en su derrotero institucional. Al respecto, Acuña (2012) identifica como momentos históricos: (I) un primer

momento, el fundacional, donde, en un contexto de definición de la estructura político-institucional del país, se pone en marcha un plan a nivel nacional para la educación y se define su impronta, orientada a la formación preparatoria para estudios superiores para la élite de la Ciudad, a tono con la configuración histórica del nivel secundario y en pos de una perspectiva ideológica liberal. Este período se extiende hasta mediados del Siglo XX y presenta a la escuela ya como referencia académica; (II) un segundo momento, en la década de los '60 y '70, marcado por un marcado compromiso y la significativa politización de los jóvenes, cercanos a ideas políticas de izquierda. En este momento, se da una tensión entre su proyecto institucional (de corte liberal) y las perspectivas políticas de sus estudiantes, dando lugar a debates políticos y también pedagógicos entre los integrantes de la comunidad académica de la escuela. Este momento tuvo como reverso al terrorismo de Estado durante la última dictadura militar, que impactó significativamente en la escuela y marcó una etapa de autoritarismo pedagógico e institucionalización del terrorismo de Estado¹⁰ y (III) el período que se extiende desde el retorno de la democracia hasta la actualidad, que se caracteriza por la centralidad de los Derechos Humanos y los procesos de Memoria, Verdad y Justicia en las reivindicaciones del colectivo estudiantil, además de articular demandas y repertorios que signan al MES de la Ciudad de Buenos Aires en general, lo que sitúa a la institución como epicentro de los procesos de politización juvenil desarrollados en democracia.

El caso de la institución B

Esta institución fue fundada por el Poder Ejecutivo Nacional en el año 1890 en la Ciudad de Buenos Aires, en aquella Argentina mitrista agroexportadora y fundadora de los colegios nacionales. Tuvo el objetivo de consolidar cuerpos de profesionales con orientación contable de manera experimental, es decir, con una metodología diferente al resto de las escuelas. En su primer plan de estudios se destacaban campos del conocimiento vinculados a la matemática y al cálculo mercantil, a la teneduría de libros y a los idiomas extranjeros, necesarios para el creciente comercio internacional que se expandía. Sobre la base de esta escuela y por un decreto del año 1910 del presidente José Alcorta, refrendado por su ministro de Instrucción Pública Rómulo Naón, se creó el Instituto de Altos Estudios Comerciales, que después de algunas vicisitudes de supresión y restablecimiento, se convirtió en la actual Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. A partir de 1913 la institución pasó a depender de la Universidad, con el carácter de cursos preparatorios anexos a la citada facultad. En el año 1931, por disposición de los nuevos estatutos universitarios, fue desanexada de la Facultad de Ciencias Económicas, pasando a depender directamente del Rectorado y del Consejo Superior de la Universidad. En cuanto a la incorporación de las mujeres, por primera vez, en 1953 se incorporaron al turno tarde; en 1961 al turno mañana y en 1966 al turno vespertino. En cuanto a las profesoras, en 1923 se había incorporado la primera mujer.

La institución y la Universidad se vinculan tanto académica como políticamente: en primer lugar, porque el título de Perito Mercantil les otorga a los estudiantes conocimientos que facilitan su paso por las carreras de Economía, Contaduría, Administración. Y, en segundo lugar, porque la militancia estudiantil se entrelaza con las agrupaciones de ambas instituciones (por ejemplo, la

organización estudiantil del espacio político que dirige la Universidad fue conducción durante muchos años de los CE y de las federaciones universitarias) y además los rectores de la escuela suelen ser graduados de la Facultad de Ciencias Económicas y reciben el apoyo político de las autoridades de la UBA. Entre 1890 y 2020 pasaron por la escuela 31 rectores y 2 rectoras (una de ellas en condición de interina en 2011 y la primera rectora elegida por primera vez bajo el mecanismo de ternas en 2018 y reelegida en 2022).

El caso de la institución C

En este último caso, la institución fue fundada en el año 1892 por estudiantes y docentes que abandonaron la Institución A luego de una situación de conflicto sucedida en los patios y pasillos. Las protestas y reclamos, junto con el apoyo de figuras destacadas de la historia argentina como Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López, dieron como resultado su creación bajo la órbita de la UBA. En su página oficial se destacan las referencias a la libertad, en términos de que la institución nació “libre de las influencias oficiales, del ensayo continuo de planes, de los criterios de los ministros, y de los cambios en la política nacional”. Este proceso genético imprimió una de las principales características de este colegio, su modalidad mixta, ya que, si bien depende académicamente de la UBA, en cuanto a los planes de estudio y nombramiento de docentes, su gestión es privada ya que los/as estudiantes abonan una cuota mensual con la que financia sus actividades, junto a subsidios provenientes del Ministerio Nacional de Educación y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por ello, a la condición de colegio preuniversitario y dependiente de la UBA, se suma su encuadre dentro de la Dirección de Inspección General de Escuelas Privadas de la Ciudad de Buenos Aires.

En lo que respecta a la participación estudiantil, más allá de su larga trayectoria institucional, su CE no suele ser mencionado entre los más destacados del MES. Las actividades que realiza el mismo se dedican a abordar mayoritariamente cuestiones intrainstitucionales y su vinculación con organizaciones políticas y sindicales es baja.

HALLAZGOS, APORTES Y CONTRIBUCIONES

Con el fin de sistematizar el relevamiento realizado en *Instagram* para el caso de los tres CE, se presentan a continuación los datos más relevantes en función de la tipología propuesta arriba. En primer lugar, el relevamiento de las acciones de la Institución A través de la red social muestra que, hacia 2020, se identifican un total de 20 prácticas, 7 convocatorias y 3 referencias. En lo que respecta a las prácticas desarrolladas en el entorno virtual, se identifican mayormente *vivos*¹¹, charlas-debate sobre las cuestiones de agenda (fundamentalmente, la pandemia y su incidencia tanto en la escolarización como en la esfera pública en general) y otras actividades de entretenimiento (entrevistas a artistas, recitales e incluso un festival desarrollado de forma virtual). Como formato participativo más novedoso, se incluyen pañuelazos virtuales (a través de fotos compartidas por estudiantes donde etiquetaban a la cuenta del CE) o bien la virtualización de las asambleas de

estudiantes para el tratamiento de los tópicos que hacían a las responsabilidades del CE. Por su parte, las convocatorias identificadas (es decir, la actividad en redes relativa a la participación presencial) se centró en la organización de campañas de donaciones, movilizaciones por cuestiones de agenda específicas como el repudio a la represión en Guernica¹², al acuerdo para la industria porcina de Argentina con China o bien otras en continuidad con reclamos previos del MES, como las movilizaciones por la sanción de la ley de interrupción voluntaria del embarazo¹³. En cuanto al tercer grupo de publicaciones, se identifican efemérides relativas a los 10 años del crimen de Mariano Ferreyra¹⁴, al día internacional contra el odio a la comunidad LGTBI (17 de mayo), al día internacional contra la violencia hacia las mujeres y diversidades sexuales (25 de noviembre), declaraciones o manifestaciones (específicamente, en repudio a declaraciones de la ministra de educación de la CABA) y avisos (como la sanción de la ILE en diciembre de 2020).

Figura 1. Flyer actividad virtual realizada por el CE



Fuente: *Instagram*: @cenbaprensa, 2020

Para el segundo año (2021) se advierte un aumento significativo de publicaciones relativas a convocatorias y referencias. En total, se contabilizan 14 publicaciones relativas a prácticas, 15 a convocatorias y 14 a referencias. La representación, además de ser similar, exhibe un punto relevante: la primacía de las convocatorias parece estar asociada directamente al retorno de las actividades presenciales post pandemia. En lo relativo a las prácticas en la red social, se incorporan los *mailazos* (interpelaciones directas a las autoridades de la institución para que brinden respuesta a problemáticas relacionadas con la escolaridad) y se replican actividades realizadas durante la escolaridad remota, como charlas debate (sobre el 24 de marzo o temas de la agenda feminista) junto con encuentros para promover la sociabilidad (mateadas virtuales) y reuniones para tratar, desde el CE, las condiciones de cursada y los protocolos aplicables frente a la subsistencia de la problemática del virus COVID-19. A ello se incorporan charlas-debate sobre temas de agenda local (la judicialización de estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba por reclamos gremiales) e internacional (el estallido social en Colombia en mayo de 2021). Asimismo, se identifican actividades recreativas como el CenbaRock o Cenbapalooza (festival de música híbrido) y competencias artísticas.

Entre las convocatorias, las acciones más reiteradas se vinculan a marchas y reclamos vinculados a la agenda feminista (contra los femicidios y la violencia de género, en torno a fechas conmemorativas como el 8 de marzo, “Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras”) y a campañas solidarias (de donaciones y colectas de ropa alimentos y juguetes en ocasión de festividades como el día de la niñez o navidad). También se identifican convocatorias a actividades conmemorativas en ocasión del 24 de marzo, “Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia”¹⁵ y el 16 de septiembre “Día de los Derechos de las/os Estudiantes Secundarias/os”.

Las referencias, de notorio aumento en este año, están orientadas en su mayoría a efemérides de fechas conmemorativas (como el día del orgullo LGBTIQ+, el 24 de marzo o el #NiUnaMenos) y comunicaciones generales sobre cuestiones del cotidiano escolar (como el retorno a la presencialidad) y, en menor medida, las cuestiones relativas a la agenda nacional (repudio a la represión de mujeres en el barrio popular “Padre Carlos Mugica”¹⁶, o una declaración contra el gatillo fácil a raíz del homicidio de Lucas González¹⁷).

En síntesis, este caso muestra un notorio aumento de la participación de forma digital en 2020, que se mantuvo relativamente constante a lo largo de 2021. No obstante, el retorno a las actividades presenciales marcó, por un lado, el aumento significativo de las convocatorias (la actividad virtual del CE al servicio de las acciones presenciales) y de las referencias (el uso de las redes sociales como instrumento de comunicación e información general, vinculada a la agenda del CE, pero sin proyección en términos de participación). Se observan constantes en la tradición de la institución (como la relevancia de la cuestión académica y la centralidad de la agenda feminista, reconocida como tal por los estudios previos relativos al MES de la ciudad) y el sostenimiento de ciertos formatos participativos que surgieron en la pandemia y se mantuvieron a lo largo de 2021 (como las charlas-debate por *Instagram* o los mailazos a las autoridades). Sin embargo, a pesar del aumento de su uso para convocar a actividades presenciales o para difundir avisos, su crecimiento perdió fuerza en el segundo año relevado.

En segundo lugar, el CE de la Institución B es uno de los CE con mayores índices de politización por la densidad de su actividad y estabilidad desde el retorno de la democracia y ello se observa también en el relevamiento realizado. Para el año 2020, se registraron 14 prácticas, 4 convocatorias y 3 referencias. Las primeras hacen referencia a actividades ligadas con el entretenimiento (la realización de comisiones con juegos, música y charlas), reuniones formales (por ejemplo, de delegadas/os y comisión directiva), conversatorios sobre la interrupción voluntaria del embarazo y mensajes de repudios contra el accionar estatal¹⁸. Las convocatorias hacen referencia principalmente a actividades presenciales como marchas por la defensa del medio ambiente¹⁹, donaciones de computadoras y netbooks y movilizaciones por la legalización del aborto. Y las referencias digitales abordaron las efemérides clásicas del MES como el 8 de marzo, el 24 de marzo y el 16 de septiembre.

Figura 2. Flyer de actividad virtual realizada por el CE

Fuente: *Instagram @cecapok*, 2020

Para el segundo año (2021) hay una caída de las prácticas digitales (8 en total) que se equiparan a las convocatorias presenciales (8 en total) y un crecimiento de las referencias digitales, que ascendieron a 7 en total. Para el primer caso, se registraron actividades institucionales que llevó a cabo el Departamento de Orientación al Estudiante (que organizó en conjunto con el CE charlas virtuales para conversar sobre cuestiones emocionales), reuniones de las comisiones temáticas de género y entretenimiento y actividades para expresar el rechazo a medidas gubernamentales en la Ciudad de Buenos Aires como, por ejemplo, la aplicación de pasantías. Si bien la escuela no depende del gobierno porteño, tradicionalmente participa “en solidaridad” en actividades del MES. En cuanto a las convocatorias, se realizaron marchas presenciales por el 8 de marzo y el 24 de marzo, continuó la campaña de donación de equipos tecnológicos y se organizó el PelleRock²⁰ en la escuela. Por último, las referencias digitales aludieron a las efemérides antes mencionadas y que ya forman parte de las reivindicaciones estudiantiles.

En tercer lugar, el CE de la Institución C es el que presenta menor cantidad de publicaciones y actividad política estudiantil en las redes sociales, ya que el relevamiento arrojó que en el 2020 produjeron dos referencias sobre efemérides: el 3 de junio “Ni una menos” en la que comparten poemas feministas (uno de ellos escrito por una compañera del colegio) y sobre los dos años transcurridos desde el rechazo en el Senado de la Nación al proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Mientras que para el 2021, encontramos una sola publicación sobre la efeméride de la Noche de los Lápices. Esta frecuencia confirma la tendencia general de heterogeneidades en la participación estudiantil entre escuelas secundarias preuniversitarias, en tanto el CE es a su vez el que muestra menor trayectoria y amplitud en las actividades tanto intra como extraescolares. Encontramos una fuerte vinculación de estas características con la configuración o estilo institucional (Litichever, 2010), en tanto es una institución que destaca su excelencia académica frente a la permisividad ante las demandas y expresiones juveniles de los otros colegios, que impacta por ejemplo en una menor continuidad del CE a lo largo de los años, la mayor dispersión de sus actividades y la priorización de problemáticas académicas e institucionales en su agenda antes que el involucramiento en situaciones sociales más amplias.

Figura 3. Flyer actividad virtual/presencial realizada por el CE



Fuente: *Instagram*: @centroilse, 2020

En síntesis, el primer año de pandemia obligó a las/os estudiantes a incrementar las prácticas digitales con una reducción de actividades presenciales. Las/os jóvenes priorizaron la cuestión del medio ambiente y, sobre todo, las votaciones en el Congreso sobre la legalización del aborto, cuestión que demandó una fuerte presencia de mujeres en las calles, aún con las medidas vigentes de aislamiento preventivo y obligatorio del Gobierno nacional. Mientras que para el segundo año de pandemia hubo una merma de las prácticas digitales sumado a un crecimiento de actividades presenciales debido al retorno a la presencialidad en las escuelas y de la mayoría de las actividades sociales.

REFLEXIONES FINALES Y FUTURAS INDAGACIONES

En este trabajo exploratorio se indagó la participación política estudiantil en tres instituciones preuniversitarias de la UBA, a través de sus CE, a partir de considerar los formatos, contenidos, actividades y demandas expresadas en entornos virtuales durante 2020 y 2021. El primer punto para mencionar es el correlato entre el grado de actividad de los CE de las escuelas y sus tradiciones o estilos institucionales. Mientras en los casos de los CE de las Instituciones A y B se reconoce un desarrollo significativo de actividades desde las redes sociales, en el caso del CE de la Institución C (perteneciente a una institución con menor tradición en el MES de la Ciudad de Buenos Aires) la actividad es más bien incipiente.

En cuanto a las demandas y contenidos, un diagnóstico general de los casos A y B es un primer momento (2020) de intensa actividad a través de las redes sociales como resultado de la suspensión de las actividades presenciales por la pandemia, que dio lugar a la virtualización de las acciones de los CE. En este punto, en lo relativo a contenidos de las acciones, se destaca el escaso lugar de las demandas contingentes del colectivo estudiantil (marginales hacia 2020 en tanto se dirigían al acceso a computadoras y también marginales hacia 2021, en tanto se dirigieron a discutir las condiciones de cursada en el retorno a la presencialidad en las escuelas). Esta lectura se circunscribe a la actividad en redes sociales, que contrasta el diagnóstico que resulta del relevamiento

cuantitativo efectuado durante la pandemia, donde estos reclamos fueron centrales. No obstante, cabe mencionar que las mismas tenían un lugar postergado en el segmento de las escuelas. Luego, se identifica la preocupación por el entretenimiento y la grupalidad de forma virtual, algo que se sostiene incluso hacia 2021 a partir de actividades como mateadas virtuales. Por su parte, la centralidad de las demandas en este período guarda directa relación con el período precedente y el recorrido del MES desde 2015, tal como lo ilustran los antecedentes: la agenda de géneros y diversidades son las más presentes en la actividad virtual, más allá de otras consignas históricamente asociadas al colectivo estudiantil, como los procesos de Memoria, Verdad y Justicia o los reclamos por la Educación Pública. Es en este punto donde se observa la pregnancia de estas agendas, en tanto fueron las que convocaron las primeras acciones presenciales una vez finalizado el período de mayor restricción a las actividades presenciales.

Esto lleva a dos puntos centrales, que abren interrogantes para seguir explorando en investigaciones ulteriores. El primer punto está relacionado con los repertorios. En los casos indagados se identifican formatos virtuales que primaron en 2020 (como los pañuelazos virtuales) y otros que se mantuvieron en 2021 (como los mailazos a las autoridades o las charlas-debate o *vivos* en *Instagram*; incluso las asambleas remotas). Al respecto, cabe preguntarse por la proyección de estos formatos en los próximos años y la consolidación (o no) de estos repertorios en el colectivo estudiantil. El segundo punto está relacionado con el formato de intervención de los CE a través de las redes. Siguiendo la tipología propuesta, identificamos un desarrollo más bien constante de prácticas digitales en 2020 y 2021 (lo que podría indicar cierta permanencia de los formatos) pero una variación significativa de convocatorias (a instancias presenciales) y referencias (que suponen un uso más protocolar de las redes) en 2021. Ello lleva a preguntarnos si el aumento significativo de estos dos tipos de publicaciones supone un paulatino desplazamiento de las formas virtuales de participación estudiantil una vez concluida la emergencia sanitaria, o bien ambas formas coexistirán en dinámicas complejas.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco las ideas valiosas y los aportes generosos de Matías Manelli y Gabriel Quinzani en la escritura del presente artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, C. (2012). *Del mundo profano al mundo sagrado. Meritocracia e institucionalidad en el Colegio Nacional de Buenos Aires* (tesis de maestría). Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Beltrán, M. y Falconi, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. *Propuesta Educativa*, 35, pp. 27-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706004>
- Beretta, D., Laredo, F. y Trincheri, R. (2022). Participación estudiantil en la elección del director en una escuela universitaria. *Revista Fuegia*, 1, pp. 37-54. Recuperado de

https://www.untdf.edu.ar/uploads/archivos/Vol_V_1_22_37_54_Beretta_Laredo_y_Trincheri_1666978724.pdf

- Claro, M., Santana, L. E., Alfaro, A. y Rosemberg, F. (2021). Ciudadanía digital en América Latina. Revisión conceptual de iniciativas. *Serie Políticas Sociales N° 239*. CEPAL. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/05d308b1-bb24-4e5e-a08e-e3d583407c42/content>
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza Madrid*, 72, pp. 17-40. Recuperado de www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=70819
- de Sousa Santos, B. (2021). Lecciones iniciales de la pandemia de COVID-19. *Economía Institucional*, 23(44), pp. 81-101. Recuperado http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-59962021000100081&script=sci_abstract&tlng=es
- Di Próspero, C. y Daza Prado, D. (2019). Etnografía (de lo) digital. Introducción al dossier. *Etnografías Contemporáneas* (5)9, pp. 66-72. Recuperado de https://www.academia.edu/41222382/Etnograf%C3%ADas_de_lo_digital_reflexiones_y_experiencias_de_campo_multisituadas_y_des_situadas
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas: identidad, cultura y poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Enrique, I. (2010). Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis. *Boletín de Antropología y Educación*, 1. Recuperado de <https://docplayer.es/15093006-Articulos-movilizacion-estudiantil-en-la-ciudad-de-buenos-aires-aportes-para-el-analisis-iara-enrique.html>
- Enríquez, E. (1989). “El trabajo de muerte en las instituciones”. En R. Kaes; J. Bleger; E. Enríquez; F. Fornari; P. Fustier; R. Roussillion & J. Vidal, *La institución y las instituciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Faur, E. (2019). Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*. Recuperado de <https://www.revistaanfibia.com/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>
- Garaño, S. y Pertot, W. (2002). *La otra Juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1976-1981)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- González del Cerro, C. (2017). *Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil. La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/as investigadores/es*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Grillo, O. (2019). Etnografía multisituada, etnografía digital: reflexiones acerca de la extensión del campo y la reflexividad. *Etnografías Contemporáneas*, 5(9), pp. 73-93. Recuperado a partir de <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/507>.
- Isin, E. y Ruppert, E. (2015). *Being Digital Citizens*. London, United Kingdom: Rowman & Littlefield International.
- Larrondo, M. (2015). El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires 1983-2013. *Última Década*, 42, pp. 65-90. Recuperado de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56187>

- Litichever, L. (2010). Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO-Arg.
- Lo, J. C., Hodgin, E. R. y García, A. (2022). Blended Spaces: Reimagining Civic Education in a Digital Era. *Democracy and Education*, 30(2). Recuperado de <https://democracyeducationjournal.org/home/vol30/iss2/4/>
- Morán, M. y Benedicto, J. (2008). Los jóvenes como actores sociales y políticos en la sociedad global. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, pp. 139-164. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781562>
- Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Morgade, G. (2018). Doce años de la ley de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de documentación Mariposas. Mirabal, Filo- UBA.
- Núñez, P. (2013) *La política en la escuela: Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Núñez, P. (2019) La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *Revista de Investigación Educativa*, 29, pp. 179-204. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n29/1870-5308-cpue-29-179.pdf>
- Núñez, P. y Fuentes, S. (Comps.) (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Núñez, P., Otero, E. y Quinzani, G. (2021). Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires durante el COVID-19. *Revista Linhas Críticas*, (27), pp. 1-20.
- Otero, E., Quinzani, G. y Manelli, M. (2022). Participación estudiantil durante la pandemia. El caso de las escuelas tradicionales de la UBA. En Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián (comps.) *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Palenzuela, Y. (2018). Participación social, juventudes, y redes sociales virtuales: rutas transitadas, rutas posibles. *Última Década* (26) 48, pp. 3-34. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v26n48/0718-2236-udecada-26-48-00003.pdf>
- Pini, M. (2019). Políticas de alfabetización digital. Educación e inclusión. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (72), pp. 95-107. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n72/1853-3523-ccedce-72-91.pdf>
- Scherman, A. y Arriagada, A. (2010). ¿Ciudadanía digital, participación tradicional? Jóvenes, participación política y consumo de medios en Chile. *Tercer Congreso Latinoamericano de Opinión Pública* (Wapor). Querétaro, México. Recuperado de https://www.academia.edu/26967202/J%C3%B3venes_participaci%C3%B3n_y_medios
- Seca, M. V. (2019). “Estamos haciendo historia”: activismos juveniles por el derecho al aborto en Mendoza (Argentina) en M. Larrondo y C. Ponce (Comps.) *Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Siede, I. y Larramendy, A. (2013). *¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Subirats, J. (2015). Todo se mueve. Acción colectiva, acción conectiva. *Revista Española de Sociología*, (24), pp. 123-131.

- Tomasini, M. (2018). ¿Qué implica ser feminista en la escuela secundaria? Lo que dicen las estudiantes sobre el impacto de su actuar feminista en sus relaciones cotidianas en el ámbito escolar. *5º Congreso Género y Sociedad*. Desarticular entramados de exclusión y violencias. Tramar emancipaciones colectivas. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/5gys/paper/view/5108>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Welschinger Lascano, N. (2016). «Nativos digitales» lejos de la naturalización Procesos de socialización de beneficiarios de políticas de inclusión digital. *Revista Argentina de Estudios de Juventud* (10)11, pp. 1-17. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78391>

NOTAS

- 1** En total, se registraron más de seis millones de muertes y más de quinientos millones de contagios en todo el mundo entre 2020 y 2022 <https://ourworldindata.org/grapher/cumulative-deaths-and-cases-covid-19>
- 2** En lo que respecta específicamente a los procesos de enseñanza, las TIC ofician como instrumentos (I) mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje; (II) mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje (III) mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos (IV) actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje y (V) como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje (Coll, 2008).
- 3** La marcha “Ni una menos” del 3 de junio de 2015 fue convocada por organizaciones de mujeres y feministas para reclamar contra la violencia de género y los femicidios y se manifestó en plazas de todo el país, con epicentro en la Ciudad de Buenos Aires. Con el correr de los años, se instaló en la agenda del movimiento feminista como una fecha más de movilización, junto con el 8 de marzo.
- 4** Consideramos dos dimensiones, como puntos de partida, que permiten ponderar el impacto de la actividad de estos CE en las redes sociales: la cantidad de publicaciones (proporciona información sobre el grado de actividad a través de la red social) y la cantidad de seguidores (proporciona datos cuantitativos para ponderar la proyección de estos contenidos). Al momento de finalizar este trabajo [julio de 2023] la cuenta del CE de la Institución B tiene con más de 1100 publicaciones y más de 5000 seguidores; la del CE de la Institución A, por su parte, cuenta con más de 600 publicaciones y 4500 seguidores, mientras que la del CE de la Institución C tiene alrededor de 120 publicaciones y más de 1700 seguidores.
- 5** El abordaje diacrónico de la actividad de los centros de estudiantes en sus redes no consideró el registro de las publicaciones temporales (o historias), cuyo período de visibilidad es de 24hs. No obstante, se llevó a cabo un seguimiento de la actividad general en las tres cuentas, de lo cual se desprende que es el CE de la Institución B el único caso que utiliza permanentemente esta función de la aplicación para difundir contenido. En los casos A y C la actividad de las cuentas en esta función es considerablemente menor.
- 6** El 24 de marzo se conmemora el “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” en ocasión del aniversario de la fecha que dio comienzo a la última dictadura en el país, marcada por el terrorismo de Estado consistente en el secuestro, tortura y desaparición de personas (en su gran mayoría, militantes políticos y gremiales).
- 7** En el marco de la última dictadura militar en Argentina, el 16 de septiembre de 1976 se produjo una serie de secuestros y desapariciones de estudiantes secundarios en la Ciudad de La Plata, en la Provincia de Buenos Aires. Dicha efeméride es de especial importancia para el movimiento estudiantil secundario, que se moviliza año a año en conmemoración de los hechos. El hito trágico se conoce como la “Noche de los Lápices”.
- 8** La organización de segundo orden en la cual se insertan las instituciones analizadas en este trabajo es la Coordinadora de Estudiantes de Base (CEB), organización horizontal que está compuesta por centros de estudiantes

de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires cuyos objetivos están vinculados con la defensa de la educación pública e interviene para reclamar cuestiones relacionadas con las reformas educativas, demandas por mejoras en la infraestructura escolar, becas y viandas, entre otras cuestiones. Otros ejemplos en el país son: la Federación de Estudiantes Secundarios en la provincia de Córdoba y la Unión de Estudiantes Secundarios en la Provincia de Buenos Aires, por mencionar dos casos emblemáticos.

9 La Institución A se fundó en 1863; la Institución B en 1890 y la Institución C en 1892. Las dos primeras instituciones son de gestión pública mientras que la última conserva una gestión semi-privada (el alumnado abona una matrícula mensual). En los tres casos, las/os aspirantes deben aprobar el curso de ingreso durante su último año de escuela primaria que consiste en la realización de exámenes para las asignaturas matemática, lengua, geografía e historia y las vacantes se asignan según el orden de mérito. Las tres instituciones poseen centros de estudiantes activos y para los casos A y B rige el cogobierno que se materializa en el Consejo de Escuela Resolutivo (CER), un órgano colegiado de participación, elaboración de propuestas y resolución de conflictos.

10 Durante la dictadura militar 106 estudiantes o exestudiantes fueron detenidos-desaparecidos (Garaño y Pertot, 2002).

11 Los vivos en *Instagram* consisten en espacios de transmisión en directo a través de los cuales se puede interactuar con la comunidad de seguidores de una cuenta o bien compartir contenidos (charlas, espectáculos, entrevistas).

12 El conflicto corresponde al desalojo ordenado por la justicia de un predio en la localidad de Guernica, partido de Presidente Perón (Provincia de Buenos Aires) donde residían de forma precaria más de 1900 familias.

13 El proyecto de ley fue presentado por el gobierno nacional y aprobado por 131 votos a favor y 117 en contra en Diputados el 10 de diciembre de 2020. Y en Senadores fue aprobado por 38 votos afirmativos y 29 negativos el 30 de diciembre. Finalmente fue reglamentado por el Poder Ejecutivo en enero de 2021.

14 Mariano Ferreyra (1987-2010) fue un dirigente universitario y militante del Partido Obrero de izquierda trotskista. En el año 2010 fue asesinado por un grupo sindical de la Unión Ferroviaria en una manifestación de trabajadores tercerizados en la que se exigía el pase a la planta permanente en la línea del tren Roca.

15 En el marco del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia se desarrolló una campaña nacional de plantación de árboles y difusión por redes sociales en lugar de la movilización presencial, a pedido de las organizaciones de Derechos Humanos.

16 El 30 de septiembre de 2021, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires reprimió y desalojó a un grupo de mujeres y niños que ocupaban tierras del barrio popular “Padre Carlos Mugica” en reclamo por acceso a la vivienda.

17 Lucas González, de 17 años, jugaba al fútbol en el club Barracas Central. El 17 de noviembre de 2021 por la mañana, un grupo de policías de civil de la Ciudad de Buenos Aires, a bordo de un auto sin patente, persiguieron y dispararon al vehículo de Lucas sin previo aviso, mientras regresaban al barrio San Eduardo, de la localidad bonaerense de Florencio Varela, donde vivían. Lucas murió asesinado por la policía por dos balazos en el cráneo.

18 Tehuel de la Torre es un joven trans que desapareció el 11 de marzo de 2021 cuando se dirigía a una entrevista laboral en la Provincia de Buenos Aires y, a pesar de las búsquedas, aún no fue hallado. El hecho despertó el repudio de la Comunidad LGBTIQ+ y de diversos sectores de la sociedad.

19 El Centro Costa Salguero es un centro de convenciones situado en el barrio de Palermo, Ciudad de Buenos Aires, a orillas del Río de la Plata. Frente al propósito del Gobierno porteño de privatizarlo (construir edificios), las organizaciones ambientalistas se manifestaron en reiteradas ocasiones (con bicicleteadas y marchas) y diversos actores participaron en las audiencias públicas en las cuales se deliberaron diferentes posturas. Finalmente, la Justicia frenó el avance gubernamental y las autoridades convocaron a licitar el sector de los terrenos para su parquización.

20 El PelleRock es el evento artístico más importante de las/os estudiantes de la escuela que se organiza todos los años en la institución con el acompañamiento en tareas de organización y cuidado de docentes. Principalmente, se convocan bandas de música y se realizan actividades culturales.