



Niños y jóvenes en la *polis*

La exclusión de los menores de la política

Coordinadoras
Graciela Batallán y Silvana Campanini

Autores

Graciela Batallán, Silvana Campanini, Elías Prudent, Iara Enrique,
Soledad Castro, Lucía Rodríguez Bustamante, Eva Dondero,
Ana Padawer, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein, Marina Visintín,
Lourdes Arnoten, Mónica Córdoba y Loreley Ritta



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Niños y jóvenes en la *polis*
La exclusión de los menores de la política

Niños y jóvenes en la *polis*

La exclusión de los menores de la política

Coordinadoras: Graciela Batallán y Silvana Campanini †

Editores: Graciela Batallán, Elías Prudent,
Lucía Rodríguez Bustamante y Loreley Ritta.

Autores: Graciela Batallán, Silvana Campanini, Elías Prudent,
Iara Enrique, Soledad Castro, Lucía Rodríguez Bustamante,
Eva Dondero, Ana Padawer, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein,
Marina Visintín, Lourdes Arnoten, Mónica Córdoba y Loreley Ritta



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decanato

Lic. Ricardo Manetti (decano)
Dra. Graciela Morgade
(vicedecana)

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado

Dra. Claudia D'Amico

Secretaría de Investigación

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de
Transferencia y Relaciones
Interinstitucionales e
Internacionales**

Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas de
Género y Diversidad**

Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**

Dr. Jorge Blanco

Subsecretaría de Bibliotecas

Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Ed. Matías Cordo

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes**

ISBN 978-987-8927-84-8

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2023

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Imagen de tapa: Buenos Aires 27 de septiembre 2018 Niñetazo frente al congreso; foto de Rolando Andrade Stracuzzi ley 11723.

Niños y jóvenes en la *polis*. La exclusión de los menores de la política / Graciela Batallán ... [et al.]; coordinación general de Graciela Batallán; Silvana Campanini. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2023. 412 p.; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8927-84-8

1. Etnografía. 2. Historia. 3. Política. I. Batallán, Graciela, coord. II. Campanini, Silvana, coord.

CDD 362.778

Índice

<i>In memoriam</i>	11
Parte I. Niños y jóvenes en la polis. La exclusión de los menores de la política	15
Presentación y antecedentes	17
<i>Graciela Batallán y Silvana Campanini</i>	
Breve presentación de los ensayos	39
Parte II. La conformación de un problema de investigación. La emergencia de niños y jóvenes como sujeto político	45
Capítulo 1. El protagonismo político de las nuevas generaciones como objeto de investigación. El derrotero de una hipótesis preliminar	47
<i>Graciela Batallán y Silvana Campanini</i>	

Capítulo 2. La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate	61
<i>Graciela Batallán, Silvana Campanini, Elías Prudent, Iara Enrique y Soledad Castro</i>	

Parte III. La participación política de niños y jóvenes en el espacio escolar **93**

Capítulo 3. Participación y democratización en la escuela primaria. Apertura y limitaciones	95
<i>Lucía Rodríguez Bustamante</i>	

Capítulo 4. La democracia escolar a debate: los estudiantes toman la palabra	121
<i>Iara Enrique</i>	

Capítulo 5. "Haciendo política" en la escuela. Discusiones en torno al proceso de organización de jóvenes estudiantes bonaerenses	161
<i>Soledad Castro</i>	

Capítulo 6. De una escuela de élite a una escuela de barrio. ¿Composición de la población escolar o asunto pedagógico?	193
<i>Eva Dondero</i>	

Parte IV. La participación política de niños y jóvenes en los movimientos sociales **229**

Capítulo 7. Movimientos sociales y educación. Debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización	231
<i>Ana Padawer, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein y Marina Visintín</i>	

Capítulo 8. Cuando la infancia es un sujeto político. Historia del Movimiento Nacional Chicos del Pueblo <i>Gabriela Scarfó</i>	263
Capítulo 9. Bachilleratos Populares y organizaciones sociales auto-gestionadas. La orientación político-pedagógica en experiencias de educación popular <i>Lourdes Arnoten y Mónica Córdoba</i>	297
Parte V. La participación de niños y jóvenes en el debate legislativo	327
Capítulo 10. Institución escolar y participación de la primera edad de la vida en el debate legislativo en la Argentina contemporánea <i>Silvana Campanini</i>	329
Capítulo 11. Del banco a la banca. Un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes <i>Graciela Batallán, Lucía Rodríguez Bustamante y Loreley Ritta</i>	357
Cierre y apertura <i>Graciela Batallán y Silvana Campanini</i>	395
Sobre los autores	403

Capítulo 7

Movimientos sociales y educación

Debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización¹

Ana Padawer, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein y Marina Visintín

Introducción

La protección de los derechos de la infancia y la juventud, sancionada con alcance nacional en la Argentina a fines de 2005, coloca las relaciones intergeneracionales en un nuevo contexto normativo que no puede considerarse aislado de procesos sociales que le son sustento. Las acciones de las organizaciones de la sociedad civil y del Estado, así como los debates académicos —en este caso, sobre el concepto de ciudadanía— son en muchos sentidos antecedentes de los órdenes legales renovados, y a la vez deben acomodar sus propuestas y rediscutir sus conceptualizaciones, a la luz de las nuevas regulaciones.

En esta presentación se hará referencia a tres contextos de socialización en los que se analizará la vinculación con los cambios normativos y el debate conceptual:

1 Este artículo es una versión revisada del publicado previamente en la revista *Intersecciones en Antropología*, año 2009, vol. 10, núm. 1, pp. 141-153.

un movimiento social conformado por organizaciones no gubernamentales que cuenta con la adhesión de diversos sindicatos (en adelante MRI), un movimiento social de base territorial (en adelante MBT) y un movimiento de trabajadores de “fábricas recuperadas” (en adelante FACOP).

En los tres casos, niños, jóvenes y adultos participan de expresiones públicas de reivindicación de derechos ciudadanos. Asimismo, los tres movimientos han emprendido proyectos educativos alternativos a la escuela pública: entre varias iniciativas en el área, una organización perteneciente al MRI ha elaborado una propuesta de escuela secundaria básica (nivel medio), el MBT un jardín de infantes (nivel inicial) y el FACOP un bachillerato para jóvenes y adultos (nivel medio).

Es importante aclarar que el MRI y el FACOP tienen (y el MBT ha tenido) una extensión nacional, pues se trata de movimientos integrados por instituciones, asociaciones locales o colectivos vinculados entre sí de distintas maneras. Sin embargo, a los fines de este trabajo y en virtud del enfoque etnográfico de esta investigación, se circunscribe a los procesos locales; así, en el MRI y en el MBT se considerará una serie de instituciones y propuestas radicadas en el sur y en el oeste del conurbano bonaerense respectivamente, y en el caso de FACOP se analizarán los procesos localizados en la Ciudad de Buenos Aires.

En esta presentación se considerarán las perspectivas que algunos sujetos participantes de estos movimientos, en distintos momentos de la vida y en estos contextos de socialización, les atribuyen a sus experiencias actuales y pasadas en relación con la formación y ejercicio de la vida productiva y la vida política, tanto escolares como no escolares. De acuerdo con la normativa vigente respecto de la protección integral, estas dimensiones de la vida en común son responsabilidad de los adultos, aunque se reconoce la participación de los niños y jóvenes en ámbitos laborales y

políticos en relación con su madurez.

Cabe aclarar que, si bien los sujetos tienen posturas y prácticas en cierta medida heterogéneas, a los fines de este análisis se retoman las posiciones predominantes en las instituciones bajo estudio, y en especial aquellas prácticas que permiten observar la particularidad de las instituciones en relación con el objeto de estudio. Asimismo, para preservar el anonimato de los interlocutores, se ha optado por seudónimos en todos los testimonios.

La renovación normativa supone dos ejes conceptuales: el reconocimiento de la autonomía y la protección, que no son fácilmente conciliables en su aplicación cotidiana. Si se enfatiza la primera, se corre el riesgo de vulnerar derechos de niños y jóvenes; si se considera en exclusividad la segunda, la dificultad radica en el regreso de la tutela que la normativa pretende discutir.

En este contexto, en los tres movimientos analizados se generan perspectivas novedosas que informan y construyen las prácticas de crianza y socialización de niños y jóvenes; se establecen relaciones entre generaciones que, consideradas a partir de la configuración social e histórica en la que se producen, permitirán complejizar dichos ordenamientos legales y darán lugar a ajustes normativos que respondan a la tensión antes mencionada.

Como señala Grassi (2003: 307), mientras el acceso legítimo a los recursos para la reproducción dependa como prioridad de algún tipo de actividad remunerada —cualquiera sea la relación social en la que el trabajo se realice y los términos con que se nomine al modo de organizar la producción—, las condiciones de autodisposición de la propia vida constituyen el sustrato para la ampliación de la ciudadanía, en el sentido de la pertenencia plena a la comunidad política. A partir de esta definición, es posible no obstante considerar la posibilidad constructiva de los sujetos respecto de la

ciudadanía. Mediante las prácticas de socialización que se analizarán, se argumentará cómo la formación para el propio sostenimiento y la categoría de trabajador, asociada a nuevas acciones acerca de la infancia y la juventud como sujetos de derecho, pueden constituir ejercicios cotidianos de respeto y reconocimiento y, por lo tanto, de la ciudadanía, aun en condiciones de desigualdad.

Los debates académicos y la normativa de protección de los derechos de la infancia y la juventud como contextos de las relaciones intergeneracionales

La renovación normativa que atribuye a los niños y jóvenes nuevos derechos se plasmó en la Argentina en especial en la sanción de la Ley 26061, conocida como “Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes”. Fue aprobada en octubre de 2005, apoyada en la normativa internacional, y en su artículo 24 establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés. También señala que sus opiniones deben ser tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo, y que este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes: entre ellos, el estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.

Esta complejidad inherente a la normativa, que reconoce el derecho a participar y expresar opinión, pero a la vez establece límites en relación con la madurez y desarrollo del sujeto en cuestión, conduce a normativas específicas y arreglos en cada ámbito institucional, las que son apropiadas de manera diferente en la experiencia cotidiana. Estas prácticas se modifican a lo largo de la historia y su fuente no es solo

normativa, sino que se nutren de las definiciones sociales de las edades de la vida (Bourdieu, 2000; Dayrell, 2005; Feixa, 1998; Reguillo Cruz, 2000) en relación con la participación política, a las que a su vez contribuyen.

En forma coincidente y respecto del trabajo, en el artículo 25 de la misma Ley 26061 se establece que los organismos del Estado deben garantizar el derecho de los jóvenes a la educación y reconocer su derecho al trabajo, con las restricciones de la legislación vigente y los convenios internacionales sobre erradicación del trabajo infantil. Esto implica que el Estado debe ejercer la inspección del trabajo para evitar la explotación laboral de las niñas, niños y adolescentes, y limitar el derecho al trabajo de los jóvenes cuando la actividad laboral implique riesgo o peligro para su desarrollo, salud física, mental o emocional. En el caso de los niños, se especifica que el Estado, la sociedad y en particular las organizaciones sindicales deben colaborar para erradicar el trabajo infantil y limitar las formas de trabajo autorizadas en la ley cuando estas impidan o afecten su proceso evolutivo.²

Al igual que las regulaciones sobre la participación de niños y jóvenes en la vida política, estas disposiciones vinculadas al trabajo establecen derechos y restricciones que implican pronunciamientos normativos de tipo universal y otros derivados, de tipo particular. Asimismo, y de manera similar a la vida política, estas regulaciones son apropiadas en la experiencia cotidiana, cuyas prácticas se modifican históricamente: las definiciones sociales de las edades de la vida en relación con el

2 En la Argentina, el trabajo infantil y juvenil está regulado por la Constitución nacional, que en su reforma de 1994 adopta la Convención sobre los Derechos del Niño. Asimismo, dentro de la legislación vigente en el país, cabe mencionar las leyes nacionales 20744 (Ley de Contrato de Trabajo), 22248 (Régimen Nacional de Trabajo Agrario), 23.849 (ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño), 24.650 (edad mínima de admisión al empleo), 25.255 (ratificación del Convenio de la OIT N.º 182 contra las peores formas de trabajo infantil).

trabajo contribuyen y son influidas por la normativa vigente.

Como se anticipó, en este trabajo se intentará establecer algunas relaciones conceptuales entre la normativa y las prácticas cotidianas relativas a las relaciones intergeneracionales en la vida política y laboral de niños, jóvenes y adultos, incluidos los debates académicos que problematizan la ciudadanía y la desigualdad. En particular, haremos referencia a las nociones de respeto, autonomía y protección con las que consideramos es posible analizar algunas de estas relaciones entre generaciones, en estos movimientos sociales desarrollados en la sociedad argentina contemporánea.

Sennett (2003) subraya que la ciudadanía, el respeto y la desigualdad se vinculan en la sociedad moderna a partir de las capacidades de autosostenimiento. Así como el trabajador tiende a convertirse en sujeto social universal, de cada persona adulta se espera que trabaje y se baste a sí misma: todo adulto no trabajador debe entonces autojustificarse.³ Sin embargo, la dignidad del trabajo solo puede ser alcanzada por pocos: es un valor universal de consecuencias enormemente desiguales en la sociedad capitalista actual. En este punto, este autor se distingue del igualitarismo radical: mientras este ha sostenido la postulación general de que, si se pudieran igualar las condiciones materiales, el respeto recíproco se produciría en forma natural y espontánea, a juicio del autor esta expectativa es ingenua, ya que aun cuando se eliminaran de la sociedad todas las desigualdades injustas, hay que practicar la reciprocidad para hacerla realidad (Sennett, 2003: 69).

Como se argumentará desde el trabajo de campo realizado, en los movimientos sociales bajo estudio se construye

3 La autojustificación ya había sido abordada por Weber (1969) al señalar que la ética del trabajo hace referencia a los hombres y mujeres que se ponen a sí mismos a prueba en su valor básico; las pruebas consisten en pequeñas economías, negación de placeres personales, ejercicios de autocontrol, que constituyen un tipo de formación moral a través del trabajo.

en lo cotidiano la perspectiva de que los niños y jóvenes son sujetos que atraviesan un proceso de progresiva autonomía bajo la protección adulta. Siguiendo a Sennett (2003) en su definición de la autonomía, esto implica atender al otorgamiento —también creciente— de la posibilidad de autosostenimiento sin dejar de asumir que en la sociedad este valor se distribuye en forma desigual. Desde nuestra perspectiva, las críticas que formulan estos movimientos a las instituciones educativas —entendidas como aquellas que reproducen las desigualdades preexistentes— derivan del reconocimiento de la promesa fundante e incumplida de progreso social mediante la escolarización formal, lo que podría definirse como la comprobación de una incapacidad de las escuelas para que los niños y jóvenes logren, cuando adultos, el autosostenimiento.

Con esta perspectiva es posible analizar los procesos de transicionalidad en su dimensión cotidiana mediante la discusión de la percepción del sentido común que define las edades como estados fijos y delimitados: el concepto de respeto puede ser productivo para analizar cómo se origina el ejercicio de la reciprocidad (respeto mutuo), aun en condiciones estructurales de desigualdad, en este proceso de transición y relaciones entre generaciones. En este sentido, para Sennett (2003) el autosostenimiento en la sociedad moderna es un proceso económico y político: si la dependencia en el ámbito doméstico es valorada en forma positiva —como sostiene, por ejemplo, la teoría del apego—⁴, la que

4 La teoría del apego se inicia en los años cincuenta a partir de una perspectiva etológica, a tono con las discusiones epistemológicas de su tiempo. Sus principales exponentes fueron J. Bowlby y M. Aisworth. La tesis fundamental de esta teoría es que el estado de seguridad, ansiedad o zozobra de un niño o un adulto es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto. La figura de apego no solo debe estar accesible, sino responder de manera apropiada dando protección y consuelo.

se produce en el ámbito público es considerada vergonzante; para el criterio liberal, la dependencia degrada, porque se vincula con determinado concepto de madurez. La reconstrucción de la tesis de la “infantilización” que proviene de la matriz liberal sostiene que la dependencia de los poderes públicos hace que los adultos tiendan a comportarse como niños, incapaces de utilizar el entendimiento sin la guía de otra persona. Esta definición implica convertir la niñez y la edad adulta, la madurez y la inmadurez, en categorías políticas que se distinguen por el fenómeno de la dependencia.

Con el Estado de Bienestar, la distinción entre el indigente y el trabajador se construyó socialmente a partir de la atribución, al primero, de la pérdida de voluntad motivado por la dependencia: de esta manera, el dilema burocrático que afrontaron los creadores socialdemócratas del Estado de Bienestar, así como las posteriores reformas producidas en las sociedades capitalistas, fue el de dar autonomía en el marco de la dependencia. Este dilema para Sennett (2003: 183) no constituye un problema conceptual en tanto se reconozcan relaciones de conexión y alteridad: esto otorga permanencia e igualdad en las relaciones, aun reconociendo desigualdades estructurales persistentes.

La conceptualización de estos procesos permite reconocer un hito histórico, en el caso de la Argentina, en la desestructuración del incipiente Estado de Bienestar y la llegada de la dictadura militar a mediados de los años setenta, ya que la intervención social adoptó un carácter represivo. A partir de ese momento, la atención de la niñez trabajadora se realizó a través de organizaciones no gubernamentales, con programas de aprendizaje y producción. Con la recuperación de la democracia, la cuestión del trabajo infantil fue reconceptualizada en estos ámbitos a través de categorías como la de “menores en circunstancias especialmente difíciles”, que dieron lugar al reconocimiento de los niños

trabajadores, fenómeno que cobró visibilidad con las libertades democráticas y el crecimiento del sector informal del mercado de trabajo (Macri *et al.*, 2005).

Durante la década del noventa, en forma paralela al aumento de la pobreza y el desempleo, se incrementó el trabajo infantil. A su manifestación como fenómeno estructural entre las poblaciones en situación de pobreza se sumó su aparición como estrategia de supervivencia en sectores que sufrieron significativos deterioros o la pérdida de ingresos. En el campo de las ideas sobre el trabajo infantil, el discurso estatal se consolidó en la promoción de la erradicación, y la intervención se produjo a través de la implementación de programas y proyectos descentralizados y focalizados, destinados a atender la situación crítica de los trabajadores infantiles con el objetivo de lograr su retiro del mercado laboral (Macri *et al.*, 2005).

En torno a la participación política de niños, jóvenes y adultos en la Argentina, luego del proceso de represión instaurado por la dictadura militar, la recuperación de prácticas democráticas durante el primer gobierno constitucional se orientó principalmente a la resolución de un problema central: la violencia política. Los hitos en relación con la cuestión militar y los movimientos armados fueron los juicios a las juntas militares, los levantamientos de 1988 y 1990 y la toma de un cuartel en 1989 por parte de una organización política de izquierda.

Este debate de la violencia como repertorio de la acción política fue central en las demandas por la institucionalización de la democracia. Sin embargo, se asistió asimismo a la continuidad de la violencia ilegal dentro del Estado, perpetrada por la intervención policial en barrios populares, en especial hacia jóvenes acusados de delincuencia. Pese a que esto fue denunciado por organismos de derechos humanos, la tortura y lo que la prensa denominó “gatillo fácil” no fueron considerados como un problema político sino

social —ya que se entendió estrictamente lo político como lo militante— (Merklen, 2005). Esta escisión de lo social y lo político es una de las cuestiones conceptuales que se pretende abordar en este trabajo.

Con posterioridad, las expresiones de movilización social adquirieron nuevas formas relacionadas con las principales transformaciones del período de fines de los años ochenta y la década del noventa. A partir de la reforma del Estado, se verificó una pérdida de poder relativo de los sindicatos como referentes clásicos de articulación de las protestas; por otro lado, y en relación con la consolidación democrática, la garantía de estabilidad que ofreció la alternancia política influyó en la desarticulación de las protestas organizadas alrededor de la demanda por el sostenimiento del régimen democrático (Schuster *et al.*, 2006).

Otro proceso significativo lo constituyó la crisis de los mecanismos clásicos de representación política, expresada como una pérdida de control por parte de los partidos de aquellos recursos simbólicos y materiales que aseguraban la integración al sistema político y la formación de identidades colectivas; en consonancia, se produjo una desarticulación de los lazos sociales vinculados a la representación política y a la representación funcional (ligada a las instituciones). Como consecuencia de estos procesos, en la Argentina se fragmentó la protesta social en el sentido de la particularización de los contenidos de las demandas, la alta localización, la limitada continuidad temporal, la multiplicación de actores y la debilidad en la configuración de identidades (Schuster *et al.*, 2006).

Grimberg (2004) subraya que, si bien estos procesos pueden analizarse en términos de discontinuidades, es importante considerar ciertas continuidades en términos de procesos culturales e históricos más amplios, en particular referidos a los procesos de organización y acción

cotidianos y a los sentidos que sus protagonistas otorgan a estas prácticas. En este sentido, las protestas ocurridas desde fines de los años noventa y en especial entre 2001 y 2002 en la Argentina permiten identificar formas de acción colectiva, modalidades de organización y estrategias sociales y políticas territorializadas, en las que convergen prácticas de reclamo e impugnación al Estado e iniciativas autogestivas locales. Estas prácticas manifiestan distintos niveles de cuestionamiento a los modelos dominantes de representación política y a los modos de hacer política, y ponen en juego demandas y ejercicios de democratización de las prácticas sociales y políticas.

De manera incipiente y heterogénea, estas experiencias exhiben una dimensión productiva en procesos cotidianos tanto de generación de recursos efectivos como de reflexión y construcción de categorías de interpretación y acción. Para Grimberg (2004), estos emergentes posibilitan reconstruir un escenario de múltiples iniciativas y disputas, así como de correlaciones de fuerzas variables, en las que las estrategias de confrontación y las acciones cotidianas de organización de la vida son la base de modos de identificación de sujetos y colectivos.

Así, los procesos transaccionales de apropiación y resignificación de recursos materiales y simbólicos en relación con las estrategias políticas gubernamentales —básicamente, la gestión de los programas de desempleo y su papel en el crecimiento organizativo y de capacidad de movilización de estos agrupamientos— adquieren un sentido de derecho político (Grimberg, 2004). Con la argumentación precedente es posible afirmar que estos procesos fuerzan y expanden las fronteras de la ciudadanía en tanto redefinen modos de relación con el Estado y legitiman necesidades y modalidades de acción en términos de derechos.

La conquista de espacios protegidos para niños y jóvenes,

alejados de la explotación en el trabajo y del peligro del enfrentamiento político, ha devenido en un consenso social adulto sobre su incapacidad para ejercer voz y opinión. Si bien muchos niños y jóvenes se integran en demandas y prácticas políticas colectivas y, en algunos casos, propias de la edad, en términos sociales prevalece una concepción infantilizadora de estos sujetos que invisibiliza las prácticas y discursos sobre el bien común que los tienen como protagonistas (Batallán, 2007). Simultáneamente, otros discursos y prácticas reivindican el protagonismo social de los niños y jóvenes a través del trabajo y la vida política. La construcción cotidiana del respeto recíproco, aun en condiciones de desigualdad social estructural, permite entender la perspectiva sostenida desde los movimientos sociales en estudio.

La transicionalidad de la infancia, la juventud y el pasaje a la adultez en tres movimientos sociales

Descripción general de los movimientos

En la década del noventa se produjo una fuerte crisis industrial que provocó la quiebra de diversos establecimientos fabriles, entre estos FACOP, dedicado a la actividad metalúrgica. En el marco de diversas experiencias de “recuperación de fábricas” por sus trabajadores y la subsiguiente formación de cooperativas en distintos puntos del país (principalmente de la Provincia de Buenos Aires), FACOP se constituyó como tal en 1998 y tomó un papel activo en la conformación del Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas autogestionadas por sus obreros.

En poco tiempo, la cooperativa extendió sus actividades y conformó un centro cultural en el que se dictaban talleres de

oficio y se promovían encuentros de debate y exposiciones con temáticas políticas y artísticas. En el 2003 surgió la propuesta de crear un bachillerato para jóvenes y adultos, en cuya organización participaron “militantes” (profesores y estudiantes universitarios vinculados con diferentes movimientos sociales y de trayectoria en la educación popular), quienes en forma explícita tomaron como ejemplo las experiencias educativas llevadas a cabo por el Movimiento de los Sin Tierra de Brasil, basadas en la pedagogía de Paulo Freire.

El MRI se creó en el año 1987 en Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, a partir del trabajo de dos hogares de niños, uno de los cuales pertenecía a una capilla de la zona. La intervención de la Iglesia en la asistencia a la población pobre, basada fundamentalmente en la construcción del binomio “niño-madre”, puede rastrearse a lo largo de la historia (Grassi, 1998), y en la actualidad, esta intervención se caracteriza por su desplazamiento hacia el territorio de la vida cotidiana local y por las relaciones que construyen estas agencias con las instituciones del Estado (Santillán, 2003).

En el año 1988, bajo la reivindicación del vínculo entre desocupación y pobreza, el MRI se acercó a la CGT (Confederación General del Trabajo) y en el año 1990 organizó un Primer Encuentro Latinoamericano. En 1997 realizó en Mar del Plata un Encuentro de Educadores que convocó a dos mil personas —según datos del propio movimiento—. Desde ese momento, el MRI obtuvo el apoyo de sindicatos docentes y se incorporó a la CTA (Central de los Trabajadores Argentinos). En la actualidad, está formado por más de trescientas organizaciones de distintas provincias del país, donde confluyen “educadores”, “militantes” y “colaboradores” (coordinadores de hogares de niños, directores de emprendimientos productivos, docentes, responsables de comedores, miembros de congregaciones religiosas, entre otros), niños y jóvenes, en reivindicaciones y emprendimientos que

promueven el cumplimiento de los derechos de la infancia.

El movimiento organiza en forma periódica “marchas” en las que cientos de niños y jóvenes (acompañados por sus “educadores”) reclaman al Estado el cumplimiento de los derechos de la infancia.⁵ Por otra parte, las instituciones que lo integran trabajan día tras día desde diferentes espacios: comedores, hogares, casas de los niños, bibliotecas, escuelas con proyectos pedagógicos alternativos, emprendimientos productivos. En la institución abordada en este estudio, los adultos que la componen explícitamente sostienen una pedagogía alternativa que reconoce la participación de los niños y jóvenes en las decisiones sobre su vida, su propia organización y la sociedad en general.

El MBT comenzó en 1995 como una agrupación espontánea de vecinos que compartían la misma problemática de desocupación, al tiempo que surgían en el nivel nacional las primeras agrupaciones de desocupados producto de la crisis económica de ese momento, que afectó en especial al conurbano bonaerense por su concentración de población.

El lanzamiento público del MBT se realizó en 1996 en Plaza de Mayo, en un acto en el que participaron distintas agrupaciones del conurbano bonaerense que se manifestaron en solicitud de mejoras en el seguro de desempleo y políticas sociales. En el año 1997, durante el Tercer Encuentro Nacional de Trabajadores Desocupados, se profundizaron las discusiones acerca del vínculo de estas organizaciones frente al Estado nacional. Las políticas estatales —en el orden nacional y provincial— consistentes en otorgar el beneficio de planes asistenciales a los militantes de algunas organizaciones denominadas “piqueteras” dejaron al MBT en una posición minoritaria ya que proponía la

5 Desde el año 2001 hasta la actualidad se han realizado cuatro marchas desde distintos puntos del país que confluyeron en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

no aceptación de dichos subsidios. Esta postura hizo que a partir de ese momento iniciaran un camino independiente del resto de las organizaciones (Flores, 2006).

La decisión del MBT de no reclamar los planes sociales, en tanto consideraban que estos generaban una dependencia de los desocupados para con el Estado, produjo una reducción del número de “militantes” en la agrupación: mientras en los años 1995 y 1996 el MBT contaba en las movilizaciones o “cortes de ruta” con alrededor de dos mil personas, luego lo integraba solo medio centenar. Esto los llevó a priorizar la formación ideológica del movimiento e iniciar un camino de autogestión y trabajo cooperativo. En ese marco gestaron el Centro de Formación Cultural Cooperativa con el objetivo de trabajar en el nivel local y proponer como principios la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua, entendidas como parte de una estrategia que puede producir cambios cualitativos políticos y sociales.

En el 2002 gestionaron la compra del predio por parte de una importante institución de financiamiento cooperativa, quien lo cedió en comodato al MBT. En ese marco, el jardín de infantes fue el primer paso de una propuesta educacional sostenida por los emprendimientos productivos (panadería, taller de costura y editora) que se desarrollan en la cooperativa (Flores, 2005).

Niños y jóvenes en el espacio público: los reclamos de los movimientos

El acercamiento inicial al MRI se orientó a reconstruir las prácticas de reivindicación en el espacio público en las que intervienen niños y jóvenes. En este sentido, el análisis documental de la propuesta política y pedagógica de la “marcha”, así como observaciones y entrevistas acerca de ella, permitieron concluir que, si bien se define como una expresión de demanda pública sobre los derechos de los niños, articula sus reclamos con problemas sociales generales, fundamentalmente el trabajo y la educación.⁶

Esta “marcha” presenta el carácter novedoso de que al mismo tiempo que se reclama la protección de los niños, se los vuelve protagonistas del ejercicio de peticionar por los derechos que les son vulnerados. Es importante señalar que dicho reclamo no se refiere solo a los niños de este movimiento: una de las consignas más reivindicada en las distintas movilizaciones ha sido “ni uno menos”, que alude a todos aquellos niños cuyos derechos sociales básicos (alimentación, educación, salud y vivienda) no son respetados.⁷

En este sentido, puede observarse que quienes marchan al frente de la movilización son en su mayoría niños y jóvenes. Los adultos los acompañan mediante el armado de un “cordón de seguridad” y caminando detrás de ellos.

6 Las “marchas” se extienden en general durante 12 días y recorren más de 1.000 km. Parten desde una provincia del norte del país y desembocan en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El cronograma prevé traslados en ómnibus y “marchas” en distintos pueblos y ciudades que se atraviesan en ese recorrido. La estadía en cada localidad finaliza con un acto en alguna plaza central o espacio representativo del lugar.

7 La mayoría de los niños/as y jóvenes “marchantes” viven en instituciones de asistencia del Estado, por lo que tienen garantizada la alimentación diaria; sin embargo, la consigna principal de la última marcha fue “contra el hambre” en alusión a los niños que viven en condiciones de pobreza.

Además, durante el recorrido puede oírse desde los parlantes la voz de niños y/o jóvenes que toman el micrófono para leer consignas o para incentivar a la gente a entonar las letras de las canciones que fueron preparadas con antelación a tal efecto. Por último, en cada una de estas “marchas”, un grupo integrado por niños y jóvenes seleccionados por los adultos de las distintas organizaciones se encarga de responder las preguntas de la prensa que cubre el evento. Asimismo, este grupo, acompañado por sus “educadores”, escribe las palabras que luego leerán en los distintos actos, incluido aquel discurso de cierre que tiene lugar en la Plaza de Mayo de la Ciudad de Buenos Aires.

Para los organizadores, la “marcha” representa además una experiencia de aprendizaje en dos sentidos articulados entre sí: por un lado, como fuente de conocimiento del mundo natural y social; y por otro, como espacio educativo de la práctica política. En tal sentido, la movilización incluye una propuesta pedagógica elaborada por representantes de gremios docentes.

El proyecto pedagógico busca no solo que los niños “no pierdan días de clases”, sino que adquieran un conocimiento socialmente significativo al apropiarse de la geografía e historia de los lugares y personas que conocen a lo largo del camino. En este sentido, para los adultos que lideran este movimiento la participación en la “marcha” forma parte de una pedagogía alternativa cuyo objetivo es la transformación de la realidad social. En este marco trabajan con los niños y jóvenes en reflexiones vinculadas a la injusta distribución de la riqueza o a los procesos productivos que se realizan en la Argentina. Las palabras que expresó un niño de trece años muestran esta articulación del conocimiento del mundo social con la posibilidad de efectuar reclamos políticos: “Las tierras las tienen unos pocos, y así mueren muchos chicos. No se pueden morir chicos. Somos humanos, queremos

vivir” (testimonio de Julián, pronunciado en la Plaza 25 de Mayo de la Provincia de La Rioja, en la marcha del año 2005).

El lugar central que los adultos les brindan a niños y jóvenes en estas “marchas” muestra el reconocimiento de su derecho a participar y expresar su opinión aun en contextos históricamente no pensados para ellos. Aunque reconocen la necesidad de protección de estas etapas de la vida, la participación de niños y jóvenes en el ámbito público los muestra transitando un proceso de autonomía progresiva a través del cual “se ganan el respeto” de los adultos que los acompañan en la “marcha”. Como se dijo, los niños encabezan la protesta y se encargan de gran parte de las alocuciones públicas y de responder las preguntas de la prensa —aunque en estos procesos son acompañados por los adultos de distintas maneras—.

El acercamiento al MBT también se orientó a reconstruir prácticas de reivindicación en el espacio público en las que intervienen niños y jóvenes. En este sentido, en un principio se abordó su participación en las movilizaciones, donde se observó que la presencia de los niños estaba relacionada con su inclusión en las prácticas y espacios de sus padres, y que el hecho de compartir una experiencia política provenía de dificultades prácticas de los grupos domésticos para garantizar la permanencia de los niños en el hogar.

En la actualidad, dado que el MBT ya no participa en movilizaciones ni “cortes de ruta” vinculados a reclamos por planes sociales, sino que se dedica al fortalecimiento de actividades económicas, sociales y culturales en el ámbito barrial —panadería, taller de costura, taller de arreglo de computadoras, clases de teatro e inglés, feria de compras, taller de alfabetización, taller de computación—, puede reconstruirse de qué manera los niños son incluidos en estos ámbitos.

Al respecto, una de las coordinadoras de los encuentros de la comunidad educativa del jardín señalaba:

Nosotros podríamos decir a esta reunión vengan sin chicos, y quizás nos escucharíamos más, pero los chicos están, los ruidos de la calle están, las interrupciones están y tenemos que aprender a trabajar con esto... [Testimonio de Susana, reunión de Comunidad Educativa del Jardín, 09-05-2007].

Si bien inicialmente esta expresión puede ser entendida como una aceptación de la presencia de los niños que no reconoce su capacidad de participación en este espacio, la decisión de permitir que acompañen a los adultos implica, por un lado, la voluntad de incorporarlos a un mundo de actividades en lo habitual definidas como adultas; y por el otro, considerar las condiciones concretas de vida de las familias pertenecientes a dicha comunidad educativa. Esto resulta una experiencia muy diferente a la que por lo común sucede en las instituciones educativas oficiales.

En el caso del FACOP, sus integrantes participan en movilizaciones callejeras: demandas en relación con los derechos de los trabajadores de la fábrica, conmemoraciones referidas a derechos humanos, así como en reclamos específicos de los bachilleratos populares pertenecientes a los movimientos sociales de “fábricas recuperadas” tales como becas para estudiantes, subsidios para infraestructura, material didáctico y salarios docentes. En dichas protestas, con frecuencia encabezadas por los docentes de las instituciones, los alumnos participan en forma activa en la realización de demandas conjuntas; también se registran protestas específicas y protagonizadas solo por estudiantes que, como tales, no difieren de las habituales entre los alumnos de escuelas secundarias en la Ciudad.

Experiencias formativas y críticas a la escuela: incorporación a la vida política y al trabajo de niños y jóvenes en los movimientos

Si bien la “marcha” constituye un momento formativo excepcional, en el MRI participa una variedad de instituciones en las cuales es posible analizar ámbitos de sociabilidad política y de formación para el trabajo. La institución analizada en este artículo tiene a su cargo dos “hogares de niños”, dos proyectos productivos en los que niños y jóvenes se insertan —una panadería y una imprenta—, y ha comenzado en 2007 con el desarrollo de una escuela de nivel medio.

Tanto en los “hogares” como en los proyectos productivos, los adultos que lideran esta institución orientan a niños y jóvenes en su tránsito progresivo hacia la autonomía, y en la construcción de la noción de respeto desde las prácticas de la vida cotidiana. Así, por ejemplo, dentro de los “hogares” los niños son responsabilizados de ciertas tareas domésticas que, al realizarlas con éxito, en forma progresiva contribuyen al reconocimiento de la propia independencia. Este argumento, presentado por los “educadores”, permite hacer foco en un dispositivo que distingue a estas instituciones de otras similares, donde el personal contratado tiene a su cargo estas tareas. Como señala una “referente”:

Es sencillo hablar de autoestima... Pero vos sentís estima cuando te das cuenta de que fuiste capaz de hacer algo, cuando sentís orgullo de ese dibujo que hiciste, o de esa cama que hiciste o de esa comida rica que hiciste o de eso que escribiste, ¿no? Si no, ¿de qué sentís orgullo? (Testimonio de Noemí en una entrevista realizada el 11-08-2006).

Por otra parte, y a medida que los niños crecen, reclaman ingresar a los espacios productivos (donde acceden a su primer salario), en lo que es posible interpretar un inicio del reconocimiento de la necesidad de autosostenimiento.⁸ Para ello, la institución desarrolló dos espacios de formación para el trabajo: una “escuela de panadería” y una “escuela gráfica”. Ambos espacios de educación no formal —que constituyen además emprendimientos productivos— funcionan desde hace más de diez años en la formación de jóvenes en los diferentes oficios, de la mano de maestros en el oficio y “educadores”.

La particularidad del desempeño de los maestros en el oficio radica en la enseñanza de la tarea específica, donde se valoriza el aprendizaje por imitación, que en términos pedagógicos puede ser definido como una participación periférica o guiada (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993). Los “educadores”, en cambio, acentúan la importancia de aprender el sentido de la noción de clase trabajadora. Como señala uno de ellos:

Yo no sé si todos, como está el mercado laboral, van a ser panaderos, pero sí sé que todos van a ser trabajadores. Ser trabajador significa concepción de clase, significa valores con los compañeros de trabajo. Será colectivero mañana, pero va a ser un señor colectivero, ese es mi objetivo. [...] la panadería, la imprenta son lugares pedagógicos por excelencia. (Testimonio de una entrevista realizada a Armando, el 24-10-2006).

La concepción de “clase trabajadora” que aquí se sostiene implica valores que rescatan la experiencia colectiva por

8 Si bien el ingreso a los emprendimientos productivos puede producirse antes, la edad mínima para la concurrencia sistemática es la que estipula la ley: catorce años.

sobre la individual y busca distinguir este espacio de socialización no meritocrático.

En los espacios de socialización política, tanto en los excepcionales —marcha— como en los cotidianos —hogares, panadería e imprenta— se presentan prácticas colectivas de reclamo e impugnación al Estado, en especial al modelo de escuela pública. Como señala Armando:

Los pibes no se enganchan [con la escuela], no sienten el respeto que merecen, todo eso que viven afuera adentro no lo pueden reproducir, ¿no?; es expulsora, la escuela es totalmente expulsora. Porque la escuela, bueno, repite lo que la sociedad hace, digamos, la escuela no está pensada hoy por hoy para transformar. (Testimonio de una entrevista realizada a un educador, 17-09-2005).

Recientemente las críticas a la escuela pública se sintetizaron en un proyecto educativo propio que busca articular los procesos de enseñanza y aprendizaje con el ejercicio cotidiano de democratización de las prácticas sociales y políticas. Esta iniciativa evoca —según sus organizadores— a las escuelas anarquistas de principios del siglo XX.⁹

Por otra parte, y de manera similar al MRI, el MBT ha emprendido la organización de un espacio educativo formalizado, hasta el momento dedicado a la educación de nivel inicial (jardín de infantes), pero con una idea de continuidad en la escuela primaria propia. En este caso, las nociones de infancia, juventud y participación se presentan

9 Este movimiento sostenía la visión de la infancia como sujeto político y promovía la formación de un “niño militante”. Para ello se propiciaba la participación de los niños en actos del 1 de Mayo, huelgas, etc.; para este movimiento, los niños y jóvenes compartían el compromiso político de los adultos en la transformación de la sociedad (Carli, 2002).

articuladas con propuestas de educación popular y formación política de niños y jóvenes, inspiradas en forma explícita en experiencias de los años noventa en México (Movimiento Zapatista de Liberación Nacional) y Brasil (Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra). En este sentido, la propuesta supone la educación como un proceso que se desarrolla más allá de las puertas de la escuela, sea esta autogestionada o estatal, asociada a una interpretación del movimiento político desde el punto de vista educativo, como formador de conciencias.¹⁰

En el MBT, la asistencia de los niños al jardín de infantes implica no solo una experiencia pedagógica, sino una educación tendiente al desarrollo de la autonomía y formación ciudadana mediante actividades cotidianas. Al iniciar el día escolar, por ejemplo, los niños se sientan en círculo —al que denominan “ronda de pensamientos”— y dedican un tiempo al saludo, comentarios, y conversaciones sobre diferentes temas. Esta actividad, que también es cotidiana en otras instituciones, cobra un nuevo sentido en el MBT cuando se puede observar que las educadoras del jardín propician entre los niños el uso del término “compañeros” (y no “amiguitos” o “nenes”, o “compañeritos”, por ejemplo). El hecho de que las educadoras propicien la eliminación de diminutivos en el trato entre los infantes remite a una mirada sobre los niños pequeños que propone una distancia respecto del tratamiento habitual en los jardines de infantes, aunque se registren las formas de dependencia de los niños en las relaciones cotidianas a partir del reconocimiento de la diferencia de edades.

Otro concepto utilizado por las “educadoras” en los diálogos con los niños pequeños es el de “solidaridad”, que aplican

10 Si bien el MBT incorpora a jóvenes en actividades productivas, en esta presentación no se analizarán dado que el trabajo de campo no lo ha desarrollado en forma específica.

en función de transmitir el respeto por el otro en diversas situaciones: se destaca su ausencia cuando se producen interrupciones en las intervenciones entre “compañeros” en las conversaciones, y se pondera su presencia en situaciones de ayuda y colaboración entre ellos. Mediante el uso de estos conceptos, las educadoras del MBT instalan en la relación con los niños una concepción de niñez y ciudadanía acorde con los principios del movimiento. El nombre que lleva el jardín —y que fue debatido en varias jornadas de reuniones de la comunidad educativa en el año 2006— refleja su ideología: CIEL (Crecer Imaginando En Libertad).

En cuanto a FACOP, la creación del bachillerato se enmarca en un contexto de formación de escuelas de nivel medio para adultos surgidas dentro de movimientos sociales, principalmente en la Provincia de Buenos Aires, cuyo proceso de creación implicó un intenso proceso de intercambio entre ellos. Al igual que el MRI, estas escuelas sostienen una crítica al sistema oficial: lo califican como discriminatorio y excluyente, y, por lo tanto, como un agente que profundiza la desigualdad y fragmenta aún más la sociedad. En contraposición, plantean la inclusión y permanencia de toda población interesada en realizar sus estudios.¹¹

Su propuesta pedagógica supone una lectura crítica de la sociedad; según uno de los fundadores del bachillerato, “nos proponemos desnaturalizar el sistema capitalista” (testimonio de Jorge en una entrevista realizada el 30-03-2007). En este sentido, para llevar adelante las clases plantean una selección de personal, ya que sostienen que los profesores deben estar implicados en el proyecto de escuela. Esto

11 La escuela está dirigida a mayores de dieciocho años, aunque en forma excepcional se contemplaba el ingreso a menores de esa edad. Según lo expresado por los profesores, en la actualidad el promedio de edad de los estudiantes se ha reducido, lo que implicó cambios de estrategias para abordar el trabajo pedagógico.

conlleva una crítica y una práctica alternativa a la designación de docentes que realiza la escuela oficial.¹² Al respecto, un profesor señala:

En esta escuela deberían estar los más capos, por el tipo de población y metodología. Sin embargo, en los actos públicos toman escuelas de sectores más marginales los que tienen menos experiencia; además, las toman y esperan a irse en cuanto pueden. (Testimonio de Marcelo en una entrevista realizada el 16-05-2007).

Los docentes le asignan un sentido político a su trabajo pedagógico: “Esto es más que un trabajo, esto es una militancia” (testimonio de Andrés en una entrevista realizada el 04-04-2007). Vista su práctica docente de esta manera, sostienen a la escuela “por el compromiso militante”, y en lo habitual no perciben salarios; cuando esto sucede, la remuneración es menor que en una escuela oficial.¹³

Las prácticas políticas de los jóvenes y adultos del bachillerato se desarrollan en diversos ámbitos. En el interior de la escuela los alumnos participan en asambleas, en algunas de las cuales se debaten cuestiones académicas con los profesores. En varios de los debates presenciados uno de los temas centrales fue la discusión acerca de las especializaciones, donde se presentaron posiciones divergentes entre aquellos que sostenían que el bachillerato tenía que

12 Para la cobertura de cargos en las escuelas de gestión estatal se realizan, en forma periódica, “actos públicos” en los cuales se ofrecen las horas cátedra vacantes. Cada docente tiene un puntaje que resulta de la suma de varios ítems, como antigüedad, cursos realizados, títulos y antecedentes culturales.

13 El bachillerato del FACOP recibió un subsidio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2005, lo que permitió pagar salarios docentes hasta julio del año 2006. Luego la escuela reanudó sus actividades sin subsidio, y realizó en forma periódica demandas al Estado para lograr la continuidad del cobro de salarios y material didáctico.

proporcionar una “salida laboral” (se propusieron materias vinculadas al aprendizaje del oficio artesanal), y los que consideraban que debía proporcionar una formación teórica general (se propusieron materias vinculadas al cooperativismo y la administración).

Otras de las temáticas discutidas por docentes y alumnos fueron la organización de las materias que se iban a cursar, el funcionamiento general del bachillerato, la búsqueda de espacios adecuados para el dictado de las materias y la organización de encuentros con otras escuelas surgidas de movimientos sociales. La existencia de estas instancias de debate permite sostener que en la propuesta del FACOP los alumnos son considerados en sus opiniones y capacidad de tomar decisiones autónomas, por lo que se modifican, al menos en alguna medida y en estas instancias deliberativas, las relaciones de subordinación entre profesores y alumnos habituales en las instituciones educativas de nivel medio, donde estos ámbitos son poco frecuentes.

Como parte de estos debates al sentido de la escuela pública, la institución se propone un acercamiento al mundo del trabajo y de sus reivindicaciones específicas. Alumnos y profesores han realizado viajes al interior del país para conocer el funcionamiento de diferentes cooperativas productivas. Asimismo, cuando la cooperativa de la FACOP se encontraba en crisis financiera, apoyaron en forma activa los reclamos y demandas de los obreros. Esta integración entre el bachillerato y la fábrica promovida desde la institución educativa se ve reflejada en expresiones de docentes y alumnos que lamentaban el cierre del establecimiento fabril; según palabras de uno de los fundadores: “Igual nos seguimos llamando FACOP, aunque demos clase en otro lugar” (testimonio de Alejandro en una entrevista realizada el 15-03-2007); coincidentemente una alumna señala: “Extraño la fábrica, los obreros son como hermanos, yo vengo

de una familia de trabajadores” (testimonio de Ernestina en una entrevista realizada el 27-03-2007). En la actualidad, los alumnos expresan esa pertenencia al regresar el funcionamiento de la escuela a la fábrica:

Acá es una fábrica sin patrón, y esto es un lugar propio [se refiere a la escuela], esto es pertenecer al lugar, es colgar el pizarrón, no es servido. No estás afuera, formás parte. (Testimonio de Estrella, 16-07-2008)

Consideraciones finales

La reconstrucción de estos tres movimientos sociales, tanto en los reclamos en los espacios públicos como en las experiencias formativas y críticas a la escuela, permite analizar algunas de las formas cotidianas que asume la transicionalidad de la infancia, la juventud y el pasaje a la adultez en la formación y ejercicio de la vida productiva y la vida política.

En las diferentes actividades y dispositivos institucionales reconstruidos en los tres movimientos se pretende que los niños y/o jóvenes alcancen un grado mayor de autonomía que la que habitualmente se les reconoce. Así es posible observar que en distintas situaciones que los afectan en forma directa —una discusión del plan de estudios, el trato entre compañeros en el aula, el reclamo por el cumplimiento de los deberes del Estado, la responsabilidad en tareas domésticas— la promoción de mecanismos que permiten la expresión de su propio punto de vista ante los adultos supone su reconocimiento como sujetos de derecho con capacidad reflexiva.

Este reconocimiento de autonomía no implica desconocer que niños y jóvenes son sujetos de protección apoyados en la normativa vigente; pero estas organizaciones avanzan

—de manera heterogénea— en dispositivos institucionales que les permiten expresar su voz con mayor amplitud que en otros ámbitos. En este sentido cabe destacar, como ya se ha mostrado, la participación de los niños del MRI en reclamos públicos con un protagonismo inédito en comparación con lo que es posible observar habitualmente en protestas sociales, y en el caso de FACOP, la realización de demandas conjuntas entre docentes y alumnos respecto del apoyo estatal para el funcionamiento de las instituciones, y en forma interna, en el debate curricular.

Como se señaló al comienzo, el debate de la violencia como repertorio de la acción política fue central en las demandas por la institucionalización de la democracia, aunque la continuidad de la violencia ilegal dentro del Estado, perpetrada por la intervención policial en barrios populares, en especial hacia jóvenes acusados de delincuencia, constituye un problema político escasamente abordado. El análisis de estos tres casos permite complejizar la reducción de lo político a lo militante ya que, además de las protestas mencionadas, la cotidianeidad de las instituciones habilita el establecimiento de relaciones de respeto para sujetos que, por lo general, son interpelados por el Estado desde políticas asistenciales e incluso la violencia encarnada en las fuerzas de seguridad.

En cuanto a la incorporación a la vida productiva, si bien los tres movimientos se ajustan a la normativa vigente respecto del trabajo de niños y jóvenes, proponen la incorporación al trabajo como posibilidad de favorecer el autosostenimiento a través del oficio. Desde este punto de vista, la formación laboral incluye la toma de conciencia del lugar del trabajador, lo que supone un sentido crítico respecto de las condiciones de desigualdad, y favorece la autonomía.

Las prácticas de socialización analizadas han permitido considerar cómo la formación para el propio sostenimiento y la categoría de trabajador, asociadas a nuevas prácticas y

concepciones acerca de la infancia y la juventud como sujetos de derecho, pueden constituir ejercicios cotidianos de respeto y reconocimiento, y, por lo tanto, de ciudadanía aun en condiciones de desigualdad.

Referencias bibliográficas

- Batallán, G. (2007). *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Istmo.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- Dayrell, J. (2005). *A música entra em cena. O rap e o punk na socialização da juventude*. UFMG.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.
- Flores, T. (2005). *De la culpa a la autogestión*. Continente.
- Flores, T. (2006). *Cuando con otros somos nosotros. La experiencia asociativa del Movimiento de Trabajadores desocupados - MTD La Matanza*. MTD.
- Grassi, E. (1998). La reproducción en el ordenamiento institucional moderno: orden privado y naturaleza. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, núm. 17, pp. 145-158.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década Infame (I)*. Espacio.
- Grimberg, M. (2004). Resistencia, demanda y protesta social. Tensiones y límites de procesos de acción colectiva en la Ciudad de Buenos Aires y el GBA (2000/2003). Trabajo presentado en las II Jornadas de Investigación en Antropología Social, Buenos Aires, MS.
- Lave, J. y Wagner, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Macri, M., Ford, M., Berliner, C. y Molteni, M. J. (2005). *El trabajo infantil no es juego. Estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900-2003)*. Stella/La Crujía.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos, las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Gorla.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. En línea: <<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>> (consulta: 10-05-2008).
- Organización Internacional del Trabajo (1973). Convenio 138/73 (Sobre la edad mínima de admisión al empleo). En línea: <http://www.trabajo.gov.ar/conaeti/legislacion/files/internacional/convenio_138.doc> (consulta: 05-05-2008).
- Organización Internacional del Trabajo (1999). Convenio 182/99 (Sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación). En línea: <https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C182> (consulta: 10-05-2008).
- Organización Internacional del Trabajo (2002). Un futuro sin trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT, relativa a los principios y derechos fundamentales del trabajo. En línea: <https://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_PUBL_9223124166_SP/lang-es/index.htm> (consulta: 10-05-2023).
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Santillán, L. (2003). Entre “la casa”, la “calle” y el “apoyo escolar”: el estatus del “sujeto/niño” en contextos de pobreza urbana y educación complementaria. Trabajo presentado en las IV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Rosario, MS.
- Schuster, F., Pérez, G., Pereyram, S., Armesto, M., Armelino, M. et al. (2006). *Transformaciones de la protesta social en Argentina 1989-2003*. Documentos de Trabajo 48. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.

Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Península.

Textos normativos

Ley Nacional 24650/73 (edad mínima de admisión al empleo). Honorable Senado de la Nación Argentina.

Ley de Contrato de Trabajo 20744/76.

Ley de Convenciones: Convención sobre los Derechos del Niño 23849/90.

Ley de Convenios 25255/99 (ratificación del Convenio de la OIT N.º 182 contra las peores formas de trabajo infantil).

Ley de Régimen Nacional del Trabajador Agrario 22248/96.

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26061/05.

