

# Políticas de Infancia

Contribuciones docentes para la  
transformación de los destinos naturales

Angélica **GRACIANO**

Sonia **LABORDE**

—COORDINADORAS—

Graciela **BATALLÁN**

Rubén **BUZZANO**

Silvana **CAMPANINI**

José A. **CASTORINA**

Sergio **FERNÁNDEZ**

Axel **HORN**

Pablo **IMEN**

Carina **KAPLAN**

Daniel **LÓPEZ**

Valeria **SNITCOFSKY**

**Imagen de portada:** -

**Edición:** Primera. Junio de 2012

**Diseño y composición:** Gerardo Miño

**Tirada:** 1000 ejemplares

**ISBN:** 978-84-15295-13-6

**Lugar de edición:** Buenos Aires, Argentina

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© 2012, Miño y Dávila srl / © 2012, Pedro Miño

**MIÑO y DÁVILA**  
EDITORES

**Página web:** [www.minoydavila.com](http://www.minoydavila.com)

**Mail producción:** [produccion@minoydavila.com](mailto:produccion@minoydavila.com)

**Mail administración:** [info@minoydavila.com](mailto:info@minoydavila.com)

**Dirección:** Miño y Dávila srl  
Av. Rivadavia 1977, 5to B  
(C1033ACC), Buenos Aires.  
tel-fax: (54 11) 3534-6430

**El presente del futuro ciudadano.  
Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes  
escolarizados.**

Graciela Batallán\* y Silvana Campanini\*\*

\*Graciela Batallán. Doctora en Ciencias Antropológicas y Profesora consulta, titular de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo en la carrera de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora de investigación y co-coordinadora del Programa Antropología y Educación en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la misma Facultad. Dirección electrónica: [grabat@fibertel.com.ar](mailto:grabat@fibertel.com.ar)

\*\*Silvana Campanini. Licenciada en Ciencias Antropológicas, Profesora Adjunta interina del Departamento de Ciencias Antropológicas; Co-directora de Investigación Investigadora del Programa de Antropología y Educación, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dirección electrónica: [scampanini@filo.uba.ar](mailto:scampanini@filo.uba.ar)

## **Presentación**

En el último lustro, la sociedad argentina registra la activa presencia de niños y jóvenes adolescentes en el espacio público, quienes con diversas modalidades de expresión se muestran interesados en participar en la democratización de la vida social. Desde el advenimiento de la democracia en 1983 y con mayor intensidad luego de la declaración de los derechos de la infancia en 1989, la involucración de los sujetos de esta franja demográfica ha sido foco de las políticas gubernamentales. Pero más allá de la acción oficial, su presencia se manifiesta en una participación relativamente autónoma tanto como acompañantes de petitorios y demandas al estado, como querellantes directos de propuestas de transformación de los múltiples espacios sociales de los cuales son miembros.

No obstante, la postulación de los niños y jóvenes como sujetos con protagonismo político en grados variables en el espacio público, parece exceder y hasta traicionar las categorías cotidianas y académicas con las que se interpretan estas prácticas. De hecho, las nociones en uso referidas a su asociación con la participación en la toma de decisiones en el campo del poder y la política, se vuelven problemáticas. A su vez, dicho protagonismo cuestiona la orientación de las prácticas institucionalizadas de socialización cívica en la escuela, tradicionalmente consideradas para el futuro, de un *futuro ciudadano*.

A nuestro juicio, la discordancia entre el movimiento social y su consideración institucional se produce por una parte, debido al arraigo en el sentido común de la identificación entre la política y los mecanismos formales de la democracia representativa y, por otra, por el carácter difusamente transicional asignado a la infancia y a la juventud adolescente como edades de la vida. Esta última condición unifica a quienes transitan esta etapa (que coincide con la escolarización y se extiende hasta la “mayoría” de edad), definiéndole simultáneamente un status de *no sujeto*, es decir, de quien no posee pleno derecho ante la ley debido a su dependencia con respecto al mundo adulto (Adorno, Th., 1973). Los rasgos de protección y minoridad que fundamentan tal situación jurídica se extienden hacia la subestimación del carácter político de su participación. En el ámbito escolar este reparo es exacerbado, debido al predominio de una concepción *infantilizadora* sobre el sujeto de la educación, que

envuelve a las edades de quienes transitan la escolarización hacia un postergado tiempo de responsabilidad ciudadana.

Las formas prevalecientemente aceptadas en la escuela para la participación de niños y adolescentes son acotadas al tratamiento dado por los contenidos, más bien mitificados, de los textos escolares y por las normativas en torno a la convivencia. La adecuación de la institución a la minoridad de su población restringe a la escuela como espacio ciudadano. En tal ecosistema, las experiencias y debates sobre lo público protagonizadas por niños y adolescentes –aún aquellas que forman parte de programas institucionalizados- resultan marginales a la vida cotidiana escolar, diluyéndose el efecto emancipador de la educación y la confianza en el “futuro ciudadano”.

En esta presentación buscamos contribuir a despejar la paradoja que encierra la pregunta que deviene de lo anteriormente enunciado, en el sentido de ¿cómo pretender formar un ciudadano para el futuro y al mismo tiempo desconocer su derecho a participar en el presente? Sostenemos que en lo que corresponde a las ciencias sociales, los discursos y acciones que realizan los niños y adolescentes acerca de la construcción de la vida en común están aún sub-registrados, en concordancia tal vez, con la minoridad del tratamiento teórico que generalmente se le entrega al tema.

### **La historicidad de las categorías Infancia y Adolescencia**

La caracterización de esta edad de la vida como una difusa transición desde la heteronomía jurídica con el mundo adulto, hacia la autonomía de la adultez (de 6 a 18 años en nuestro país), exige considerar los antecedentes teóricos que aporta el historiador Philippe Ariès (Ariès, Ph. , 1987, 1995). Este autor advierte sobre la necesidad de poner en tensión la larga duración y los cambios contingentes, ubicando hitos y configuraciones sociales diversas, en el registro de la historia. En la reconstrucción que emprende señala que el descubrimiento y la instalación de un *sentimiento hacia la infancia* recién se difunde en occidente a partir del siglo XVI, acompañando la aparición de la cultura escrita y la escuela. La iconografía y el monumentalismo ligado al culto de la muerte, documentan la salida de los niños del anonimato y de la indiferenciación de los tiempos precedentes.

Del mismo modo que para la infancia, Ariès sostiene que la juventud es también una producción histórico-cultural, inexistente en el sentido que se le da hoy. En los períodos pre-modernos “no había jóvenes hombres sino hombres jóvenes. La edad adulta comenzaba pronto, antes de la pubertad, y acababa también pronto, poco después de los 30 años, en el umbral de una vejez precoz expuesta a las enfermedades y a la muerte” (Ariès, Ph., 1995). Insiste en que las delimitaciones al interior de la primera edad de la vida resultan inseparables de su enlace con la educación escolarizada, la familia nuclear burguesa y las nociones individualistas del derecho y la economía capitalista, es decir, del conjunto institucional sancionado por el estado moderno. Principalmente, su interpretación atribuye a la escuela la exclusión de los niños del mundo de la experiencia social significativa y la causa de la autoconciencia que progresivamente adquirieron estos sujetos acerca de su particularidad.

La explosión escolar, que se extiende desde 1930 hasta nuestros días, ha permitido también la aparición de la adolescencia como categoría de edad específica, a la que no

se le atribuye funciones activas dentro de la sociedad: “La adolescencia de hoy en día se encierra en su condición y la prolonga más allá de la edad de sus arterias, en una sociedad imaginaria, indefinidamente joven. Como se mantiene en una situación de dependencia, en particular con respecto a la madre, pasa por periódicos arrebatos de rebelión, de emancipación, que acompañan, prolongan o reemplazan las tensiones develadas por el psicoanálisis” (Aries, Ph. 1995). Finalmente, en su implacable crítica a la institución escolar, el autor culpabiliza al mundo adulto —al prolongar “el purgatorio de la escolarización”— por retrasar la autonomía del joven y su inclusión al mundo adulto, creando al mismo tiempo el mito de la juventud que prolonga la suya.

Dentro de esta tradición conceptual, varios autores han puesto de relevancia la participación de niños y jóvenes en procesos de índole política en el ámbito público, tanto en nuestro país, como en el extranjero (Thompson E.P., 1989, 1995; Barrancos D., 1987; Carli S., 1991). Sin embargo, el criterio de progreso que dominó la auto comprensión de la sociedad hasta avanzado el siglo XX, contribuyó a afincar la valoración apolítica de las instituciones, en su capacidad de protección y refugio para las nuevas generaciones. La efectiva conquista de espacios protegidos para la infancia, alejados de la explotación en el trabajo y de los peligros del enfrentamiento militar o civil, se traslada a la suposición de la incapacidad de sus miembros para ejercer su voz y opinión (Baratta, A.,1995).

Sólo muy recientemente se ha puesto en entredicho el complejo tutelar, tanto en sus implicancias en el disciplinamiento del sujeto como de los conjuntos sociales, abriendo la posibilidad de conceptualizar a los jóvenes como productores del mundo sociocultural. La crítica alcanza al supuesto sobredeterminante de cultura, o *adaptacionismo externalista*, que ha constituido el elemento legitimante de la institucionalidad dirigida a la nueva generación. “La relación entre el sujeto individual y la cultura queda así sancionada como una relación transitiva –no reflexiva: el individuo recoge la cultura para sí, como si de un objeto exterior se tratase y de ese modo queda en la sombra todo lo que el sujeto le hace a la cultura al intervenir en las relaciones sociales de las que él mismo forma parte” (Díaz de Rada, A, 2003).

### **La escuela como mundo de infancia y la invisibilidad de sus integrantes**

Como adelantamos, la escuela se definió históricamente por su papel en la separación y resguardo de niños y jóvenes de otros ámbitos potenciales de socialización (la calle, la fábrica, los cultos, etc.) y del entorno social percibido como problemático. El tránsito desde lo que habían sido ámbitos de la experiencia próxima quedó, a partir de entonces, supeditado a la instrucción y al aprendizaje en las formas de convivencia, encomendados a esta institución por el mandato moderno que la funda.

La designación de “pública” para la escuela comporta una compleja polisemia. En un sentido difundido, el término hace referencia a la obligación constitucional del estado en la distribución igualitaria de la educación como un bien social, y a la concomitante construcción de esta institución como espacio en el que se encuentran sujetos sin distinción de clase económica o social (Rockwell E., 1995). Simultáneamente, “público” califica a la escuela, en tanto un ámbito no doméstico para el desarrollo progresivo de los vínculos sociales entre adultos y jóvenes. Esta condición reconoce la particularidad de la institución educacional como un mundo de infancia, co participado entre padres, tutores o encargados (en tanto usuarios indirectos) y el estado (Batallán G., 2007).

La expansión de la escolarización obligatoria enfatizó y prolongó el carácter transicional de la primera etapa de la vida, coincidente con las definiciones jurídicas sobre la ciudadanía propiamente dicha. Así, la protección de la infancia frente a una exterioridad social percibida como hostil, condujo a enfatizar el campo de la política en sus aspectos de violencia, coerción y conflictividad social que exige naturalmente la madurez del participante. En este movimiento, los aspectos productivos de la política en su capacidad para reformular racionalmente las condiciones de la convivencia quedaron eclipsadas, trasladadas, o bien mitificadas.

Simétricamente, la constitución de la escuela como ámbito público igualitarista, capaz de posponer las diferencias sociales, económicas y culturales de quienes accedían a ella, supuso un “pacto de neutralidad valórica”, condensado en el derecho universal a la educación. Esta interpretación resultó convalidada por las teorías de la democracia, tanto las institucionalistas como las pluralistas, y se halla en la base de las expectativas que los sujetos depositan en la institución escolar. Pese a su tono crítico, el cuestionamiento a la escuela como una expresión enmascarada de la dominación que formularon las corrientes teóricas de la “reproducción” en la década de los años setenta, mantuvo la prescindencia analítica sobre la participación política que resulte afín y pertinente a la escuela, como un particular mundo habitado por niños y jóvenes.

Efectivamente, en la dinámica de las relaciones escolares, la noción de poder que prevalece en el sentido común entre maestros, se asocia con el lugar subalterno que ellos ocupan en la burocracia del sistema educativo, constituyéndolos el polo débil de la cadena. No obstante, esta connotación atribuida a la categoría de poder desaparece en la descripción que los mismos maestros hacen de la relación pedagógica cotidiana. En ésta, el niño es el depositario de la autoridad del maestro-adulto, pero por su calidad de menor —virtualmente protegido por sus representantes— el poder es una categoría identificada con la violencia o la coerción y se ubica afuera de los vínculos escolares, en la presión de padres o tutores o en el control de los directivos. La mencionada particularidad de la institución escolar, de ser un *mundo de infancia* permite caracterizarla como una institución semi-doméstica o semi-pública, en donde “el poder” aparece ajeno (Batallán, G; 2003; 2007).

En dicho contexto, las experiencias y debates sobre lo público protagonizadas por niños y adolescentes resultan marginales a la vida escolar, a pesar de que muchas de ellas se originan en programas institucionalizados que procuran generar el interés de la nueva generación por la *res pública*. A contrapelo con dicha tendencia, el registro etnográfico revela la creatividad en formas y contenidos de las polémicas y de las acciones que los tienen como actores principales.

### **La exclusión del protagonismo de niños y adolescentes en el debate sobre la democracia**

Las nociones de espacio público, intereses colectivos, participación y decisión, representación y legitimidad, entre otros, y las instituciones en las que se encarnan, son impugnadas o reformuladas en su capacidad para desarrollar una auténtica democracia en una sociedad crecientemente desigual y fragmentada. El debate social vigente manifiesta la emergencia y demanda de reconocimiento de “nuevos” actores sociales

(piqueteros, mujeres, familiares de víctimas, grupos de identidad específica, entre otros) que surgen en espacios contingentes e instituciones en las que se construye la *vida en común* (marchas, actos, protestas específicas, organizaciones partidarias y gremiales; la escuela, la universidad, los sindicatos, las asociaciones civiles, etc.).

En las ciencias sociales y en la filosofía política contemporáneas, el debate incorpora las diversas facetas de la democracia actual y se expresa tanto en interrogantes sobre la naturaleza de la política — en su capacidad para organizar los marcos de una *vida justa y digna* en el seno de las sociedades capitalistas (Arendt A, 1996; Habermas J. 1986) —, como en su posibilidad para canalizar el conflicto social en marcos institucionales democráticos (Laclau E. y Mouffe Ch., 1985; Mouffe Ch. 1999). Los fundamentos de la teoría liberal de la democracia, con su extendida tendencia a imaginar un ciudadano abstracto, han sido reconsiderados al polemizar en torno a los contenidos asignados a la ciudadanía y los criterios para designar a *los iguales* dentro de sociedades divididas en clases (Butler J. et al, 2003; Fraser N. 1992).

A fin de aclarar el punto de partida de nuestro desarrollo, entenderemos al terreno de *lo político* como el campo de la construcción de la vida en común (la comunidad y su regulación). Las prácticas y los discursos sobre esta dimensión de la vida social conllevan conceptos y nociones de uso sobre de las formas de gobierno y la participación de los individuos y los diversos sectores sociales. Algunos autores distinguen a este amplio escenario como *lo político*, discriminándolo de *la política*, entendida como las formas y mecanismos institucionalizados de la representatividad (Rosanvallon, P. 2003).

Las limitaciones de la forma representativa de la democracia para regular la participación igualitaria en una sociedad dividida en clases se ha convertido en una preocupación constante desde los trabajos de Macpherson, hasta el presente (Macpherson, C.B.; 1994). El debate teórico y la conflictividad social han conducido a reelaborar una noción de *lo político* que rebase lo meramente estatal, permitiendo reconocer formas de participación que confrontan, modifican o permean las formas representativas instituidas. De particular importancia por su repercusión, ha sido la conceptualización de J. Habermas acerca de la emergencia de la esfera pública —o asociaciones democráticas— en las sociedades capitalistas. Clubes, centros de lectura, sociedades de fomento, medios de comunicación, entre otros, dan cuenta de la existencia de un ámbito analíticamente distinguible del aparato del estado y del mercado, y “que reúne los intereses comunes —o “intereses públicos”— de los sujetos privados, en lo tocante a la regulación de su tráfico mercantil y a su posición ante el poder político”, convirtiendo tales intereses en objeto de común raciocinio (Doménech, A; 1986).

El reconocimiento de que el campo de construcción de la vida en común —lo político— excede la arquitectura institucional estatal, también ha resultado estimulado por los movimientos sociales a través de los cuales sujetos con identidad auto asignada (mujeres, minorías étnicas y de identidad sexual, por señalar los más conocidos) han reclamado nuevas o diferentes formas de inclusión en la ciudadanía. La profunda estratificación de las sociedades capitalistas ha obligado a polemizar con la creencia según la cual la institucionalidad política e, incluso, la esfera pública, puede neutralizar las desigualdades socioeconómicas; en tanto los colectivos con identidades auto-asignadas han develado las múltiples exclusiones que subyacen a las definiciones despojadas de ciudadanía. Tales confrontaciones hacen de ésta última una categoría

expansible y en lucha, tanto de las personas que la integran como de las dimensiones que deben ser consideradas (Grassi E., 1999).

La apertura hacia el protagonismo de “nuevos sujetos” mantiene no obstante inalterada, la limitación –incluso teórica– de que niños y jóvenes adolescentes sean pensados como partícipes del espacio público. Para que las categorías analíticas de la política pudiesen alcanzarlos es necesario, en primer lugar, cuestionar justamente el contenido monolítico con que se define a esta etapa de la vida, entendiéndola como una difusa y prolongada transición desde la dependencia con el mundo adulto, hacia la autonomía, momento en el que supuestamente estarán habilitados para ejercer los derechos ciudadanos en propiedad.

En segundo lugar, la dicotomía entre joven y vieja generación que deriva de lo anterior, permanece inalterada como distinción analítica en la ciencia política. Aún en el pensamiento renovador sobre el poder desarrollado por Hannah Arendt, se preserva a la nueva generación en su diferencia absoluta con la vieja generación de la que depende en un plano de abstracción (Arendt, H; 1996)

Por lo general, la heteronomía (o la dependencia) y la autonomía son cualidades que se corresponden respectivamente con la “nueva” y la “vieja” generación, tipificándose en un denominador común sujetos y prácticas. Las marcas o hitos que se reconocen en la transición hacia la adultez, tales como la infancia, la pubertad, la adolescencia y la juventud, se originan en los estudios de la biología y la psicología y ostentan por lo tanto, un fuerte carácter evolutivo que se proyecta hacia la consideración social y política de sus interacciones. De este modo, la clasificación de comportamientos que acompañan los diagnósticos sobre los tramos de edad mencionados organiza conductas supuestamente propias de cada edad, tales como el comportamiento “rebelde” o “contestario” para los adolescentes, o bien, su contrario, como el “apático” o “desinteresado”. En definitiva el pensamiento estereotipado refuerza la subestimación del carácter racional de las reflexiones, propuestas y formas originales de participación que llevan adelante los miembros de las jóvenes generaciones.

Si bien los avances en los derechos de la infancia, amplían y regulan la legislación que les otorga protección, no modifican el efecto de aquella constricción jurídica que se proyecta invisibilizándolos como sujetos sociales. De allí la vigencia de la categorización realizada por Adorno, relativa al status de niños y jóvenes como “no sujetos” o “no ciudadanos en pleno derecho. Esta caracterización, resume la relación problemática entre el contenido atribuido a la ciudadanía y la difusa transición asignada a la primera fase de la vida<sup>1</sup>.

### **La participación política como ensayo propedéutico.**

Mediante la presentación de algunos aspectos de nuestra investigación en curso, buscamos analizar un campo de interacción particular que los tiene como actores principales y problematizar la categorización homogénea de sentido común, que engloba y tipifica las acciones juveniles en su comportamiento meramente contestatario con el mundo adulto<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Adorno encuentra en esta condición de la infancia, la dificultad y contradicciones en el análisis del trabajo de los maestros, ver: “Tabúes en la profesión de enseñar”, en *Consignas*, Amorrortu, 1973

<sup>2</sup> Proyecto de investigación UBACYT: “Niños y jóvenes en el espacio público: agencia y comunidades de pertenencia en la polémica por la democratización de las instituciones”. El *corpus*

El Poder Legislativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires impulsa desde 1998 el Programa *La Legislatura y la escuela* con la finalidad de formar a los alumnos en el ejercicio del gobierno democrático<sup>3</sup>. En su marco, se desarrollan sesiones especiales en las que los estudiantes de escuelas primarias y secundarias de la Ciudad asumen el rol de *legisladores por un día* y deciden, mediante el debate parlamentario, la aprobación simulada de leyes o declaraciones de ley, a partir de propuestas de orden político general o político pedagógico que han surgido de sus propias iniciativas en el espacio escolar destinado a la preparación de esta jornada. Los proyectos y discusiones a los que da lugar el Programa nos ha permitido documentar el amplio espectro en el que niños y adolescentes se construyen como partícipes activos de la sociedad en la que son miembros<sup>4</sup>.

Las propuestas presentadas por estos jóvenes encuentran su sentido histórico en los esfuerzos por consolidar una sociedad democrática con posterioridad al último período dictatorial en la Argentina y heredan, como tales, las dudas y debates sociales desplegados en el curso de las tres décadas de recuperación de la participación ciudadana. Simultáneamente, dan cuenta de una institucionalidad fuertemente interpelada por movimientos sociales y críticas políticas de diverso cuño, las que en el caso específico de la Ciudad de Buenos Aires encontraron su clímax en la activación política y la desestabilización del gobierno acontecida por la tragedia en la discoteca Cro-Magnon (2005), en la que casi dos centenares de personas, mayormente jóvenes, perdieron la vida.

Los proyectos legislativos elaborados por los niños y los jóvenes adolescentes de escuelas de la Ciudad, así como las sesiones parlamentarias en las cuales participan, rebasan ampliamente los objetivos formativos con los cuales se diseñó y difunde el Programa<sup>5</sup>. Ello se pone de manifiesto en la posibilidad – constatada por la investigación — de que los proyectos de ley elaborados por los escolares sean tomados por los parlamentarios y eventualmente se transformen en decisiones estatales, sin que su origen sea públicamente reconocido. La definición del Programa como un ensayo, simulacro o aprendizaje propedéutico en la institucionalidad de la democracia representativa, no permite apreciar la complejidad de los temas que son presentados, ni

---

documental de la investigación registra entre otras, las organizaciones estudiantiles en la escuela media; diversos programas gubernamentales que los convocan específicamente; organizaciones no gubernamentales que los acogen dándoles un lugar relevante en tanto sujetos de derecho; la participación en diversas organizaciones de base; como así también movilizaciones auto convocadas y protestas espontáneas que los vuelcan a la calle, entre las cuales se destaca por su difusión pública las realizadas al gobierno de la ciudad de Buenos Aires en el 2005 y en 2010.

<sup>3</sup> La Resolución N°151/98 reglamenta el funcionamiento del Programa, como actividad bajo la órbita de la Dirección General de Gestión y Participación Ciudadana, dependiente de la Subsecretaría de Labor Parlamentaria, de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ex Concejo Deliberante).

<sup>4</sup> Para una presentación desarrollada del Programa, véase Batallán et al, 2005 y Batallán et al, 2007.

<sup>5</sup> Los objetivos perseguidos por el Programa son “el aprendizaje de la práctica democrática a través de la elaboración de propuestas, que tiendan a reflejar las demandas de los diferentes participantes aplicando las reglas del debate legislativo” y “conocer, por intermedio de la vivencia, la experiencia democrática, revalorizando la práctica política” (Resolución Nro 151/98.)

la argumentación puesta en juego en el debate, así como tampoco el proceso de elaboración previa en las escuelas<sup>6</sup>.

Rebatiendo la mirada adultocéntrica con la que se presuponen las preocupaciones de los niños y jóvenes, los proyectos presentados en este Programa expresan las ideas de justicia, igualdad y solidaridad en una sociedad que se percibe fragmentada, ubicándose como planificadores (legisladores) de un interés general que trasciende los intereses particulares<sup>7</sup>.

De este modo, el registro etnográfico de la investigación, se ofrece como un documento inesperado en torno a la densidad de las apropiaciones y críticas que los estudiantes realizan sobre la política, mostrando conexiones con el debate general de la sociedad sobre diversos temas<sup>8</sup>. Es precisamente la concentración de iniciativas en los asuntos vinculados con las condiciones materiales de vida de otros niños y jóvenes, visualizadas como impedimento al ejercicio pleno de los derechos educacionales, las que señalan su imbricación con la historicidad de la acción política. El interés general o el horizonte del bien común que ponen en juego estas propuestas hace referencia a los aspectos regulativos que le corresponde aplicar al Estado sobre el cuerpo social (propios de la concepción liberal) pero también a las medidas de justicia distributiva que permiten la provisión de bienes materiales y simbólicos.

La apropiación de las ideas rectoras de la modernidad relativas al papel estatal en la sociedad de clases produce una intensa polémica entre los jóvenes acerca de lo que corresponde que sea concebido como común y, por ende, valioso. Este eje organiza implícitamente el debate y las argumentaciones que se ponen en juego al interior del recinto parlamentario. Allí son sopesadas argumentadamente las iniciativas propias y ajenas, manifestándose las capacidades retóricas a fin de sostener y convencer a los

---

<sup>6</sup> La elaboración de los proyectos que los alumnos presentan en la Legislatura es precedida por charlas informativas que miembros de ese cuerpo brindan en los establecimientos. Aunque no constituya una norma formalmente establecida, los alumnos usualmente votan la iniciativa que será objeto de elaboración grupal, dentro un conjunto de propuestas. Esta se constituye así en un primer producto de decisión y jerarquización colectiva, la que incluye asimismo la envergadura de la acción proyectada - esto es, si se plasma en un proyecto de ley, de resolución, o de declaración- y el alcance del proyecto -escolar-institucional, barrial o de alcance social general-

<sup>7</sup> A modo de clasificación preliminar, la investigación construyó esta tipología de grandes rubros temáticos en los que cabe ubicar los proyectos, contabilizándose para el año 2006, treinta y cinco (35) relativos a “carencias sanitarias y sociales”; diecinueve (19) dentro de la categoría “condiciones materiales educativas”; quince (15) de naturaleza pedagógica y nueve (9) adjetivados de índole “simbólico-ideológica”.

<sup>8</sup> Un breve paneo por los temas presentados durante 2006, nos muestra propuestas tan diversificadas como pedidos de erradicación del polo petroquímico que contamina el Riachuelo y de transporte para discapacitados, junto con la creación de centros asistenciales y recreativos para barrios alejados, entre otros, dentro de una categoría que genéricamente podría interpretarse como “demandas motivadas por carencias sanitarias y sociales”. Conviven con otras mociones centradas en las “carencias educativas”, tales como la construcción de salas de biblioteca o gimnasios, la obligatoriedad del boleto estudiantil y la necesidad de contar con bolsas de trabajo para los egresados. Entre tanto, otros jóvenes legisladores se han ocupado de temáticas directamente asociadas a lo pedagógico, tales como la pertinencia de contar con gabinetes multidisciplinarios en las escuelas, así como de incluir las materias de informática y de primeros auxilios. La dimensión simbólica ideológica a través de la cual se construye ciudadanía, enlazando la historia y las generaciones, tiene su lugar en la actividad legislativa de estos jóvenes, a través de las proposiciones para el cambio de nombre de instituciones y calles por la figura de personajes respetados, la necesidad de recordar la memoria del genocidio y la modificación de la bandera de la Ciudad, sustituyendo el águila negra de la corona española por el ave que simboliza la libertad americana, el cóndor

“parlamentarios” en un debate cuyo derrotero no puede ser ensayado ni previsto con anticipación.

En cada secuencia de las exposiciones resultan implicados los criterios de pertinencia (¿qué nos corresponde hacer?) y de jerarquía ó prioridad de las iniciativas (¿qué debemos o podemos hacer?), señalando el viraje del legislador desde aquel rol de vocero y redactor de intereses y demandas, a éste de co-responsable de la actividad estatal<sup>9</sup>. El predominio de los proyectos que buscan soluciones a las diferentes carencias originadas en el abrumador deterioro socio-económico de la población, permite interpretar que los jóvenes se apropian de la noción de bien público en un doble registro simbólico. Por una parte, los proyectos expresan la amplitud de los lazos de sociabilidad y responsabilidad que trascienden el ámbito cotidiano y por otra, enuncian una minusvalorización de los problemas que se dan en éstos últimos. Así, las temáticas pedagógicas que los afectan en su educación, se presentan frente a aquéllos, como acotadas y específicas<sup>10</sup>.

El análisis del material relativo al Programa “La legislatura y la escuela” permite afirmar que sus repercusiones en la institución parlamentaria así como en la escuela se limitan a los aspectos formales<sup>11</sup>. El rótulo de ejercicio propedéutico en “democracia representativa” que esta propuesta asigna a la participación de niños y jóvenes de escuelas primarias y secundarias, ostenta una continuidad con la orientación que la institución escolar asigna al pensamiento y prácticas políticas.

La complejidad de los argumentos esgrimidos por los alumnos en torno a los proyectos presentados, sus contenidos y debates, resultan opacados por la preocupación sobre el “desempeño de los alumnos en la institución” y la práctica protagónica clausurada con la finalización de la “experiencia”. Finalmente, y como se argumentara, en el marco de un simulacro de una práctica adulta en la que los jóvenes asumen la responsabilidad de decidir para todos, se completa un proceso que, por lo menos, cuestiona la perspectiva adultocéntrica que ignora o descalifica los intereses de las nuevas generaciones, considerados irrelevantes o particularistas.

Sobre este tratamiento ligero es posible enunciar algunas hipótesis: En primer plano, los temores al conflicto, al desborde o a la manipulación de que pueden ser objeto las jóvenes generaciones, están avalados por la responsabilidad de protección que los adultos asumen en relación a éstos. De ese modo, el temor al peligro de la difusión de las distintas ideologías partidarias y el rechazo a los discursos “politizados” en las escuelas, aparecen como un límite tácitamente consensuado frente a las formas orgánicas, solidarias y fundamentadas de participación de los niños y jóvenes en la escuela. Complementariamente, las connotaciones de lo político como espacio de lucha

---

<sup>9</sup> Es importante destacar que ese es el cometido de lo que aparece como un entrenamiento cuyo objetivo se expresa en la consigna “legisladores por un día”, con el que se promociona el programa en las escuelas

<sup>10</sup> Los proyectos cuyo objetivo se circunscribe a la institución escolar o al barrio de pertenencia, son debatidos ásperamente por el resto de los jóvenes legisladores y, usualmente, rechazados para su aprobación.

<sup>11</sup> Llama la atención la descoordinación entre el Programa La Legislatura y la Escuela y el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, así como también las escasas repercusiones que tienen la preparación y propuestas que se llevan a la Legislatura en las organizaciones estudiantiles de los establecimientos.

y conflicto y por lo tanto eventualmente “peligroso” para las nuevas generaciones, soslaya los aspectos productivos del poder y la inevitable discusión sobre las formas justas de la convivencia en el ámbito público y particularmente en la institución en la que construyen su pertenencia social ciudadana.

## Síntesis final

Los argumentos aquí presentados permiten comprender por qué siendo condiciones necesarias para la constitución y legitimidad de la escuela como una “comunidad”, tanto el resguardo de la infancia como la socialización en el ejercicio democrático cotidiano, la relación entre estas condiciones ha resultado históricamente problemática. Las concepciones acerca de lo político y el poder tejidas en torno a la escuela han conducido a cuestionar alguno de los términos de la relación, o bien a descartar a la misma escuela en tanto “institución imposible”. En este punto la controvertida interpretación sobre su papel, como lugar de reclusión y “calvario” o bien como el ámbito privilegiado específico del mundo de infancia, merece ser repensada.

En nuestro país este debate tiene antecedentes históricos que testimonian las concepciones sobre escuela y educación del primer socialismo, del anarquismo y del movimiento de “la escuela nueva”. Aunque soterradas por la visión hegemónica de la historiografía argentina, estas propuestas se encuentran en la base de las prácticas de protagonismo de niños y jóvenes adolescentes que hoy podemos registrar.

La necesidad de reabrir el debate y profundizar la reflexión es alertada por la existencia de propuestas de escolarización alternativas (como las que propugnan algunos de los movimientos sociales de base territorial), las que indican un camino incierto relativo a la distribución por el estado del bien educativo garantizando la igualdad para todos. La no realización del contenido emancipador prometido por la educación, a la que contribuye la infantilización y el silenciamiento de los niños y adolescentes como sujetos políticos promueve el abandono de la escuela como espacio público, favoreciendo la segmentación social.

Estos comentarios finales se enlazan con la pregunta relativa a cómo pretender formar un ciudadano para el futuro y al mismo tiempo desconocer su derecho a participar en el presente. La inhabilitación jurídica aparece como un tácito límite en la reflexión de la ciencia política y la filosofía para conceptualizar este sujeto en transición. De hecho, existe una contundente justificación acerca de que niños y jóvenes son sujetos inaugurales (Arendt, 1996) al mismo tiempo que sujetos de cuidado y recepción de la acumulación cultural<sup>12</sup>. La idea de lo nuevo que viene a renovar al mundo está en el trasfondo de muchas teorías sobre lo político que no dan cuenta del proceso de desarrollo del niño que culmina en el adulto o, lo que es lo mismo, en aquel sujeto habilitado jurídicamente como un igual dentro de la polis.

Sostenemos que esta escisión generacional puede ser revisada a través de la categoría de *contemporaneidad*, en el sentido dado por Schütz (Schütz, 1985). Este concepto permite analizar los vínculos entre al menos tres generaciones (contemporáneos, antecesores y sucesores) que comparten un presente histórico y complejizar la concepción de

---

<sup>12</sup> Las consecuencias en el ámbito educativo de esta paradoja filosófica ha sido ampliamente analizada por Phillippe Meirieu en su libro *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998.

heterogeneidad social, al entenderla como producto de procesos de socialización y apropiación singular (Heller, 1976) que entran a las distintas generaciones. Siguiendo este enfoque, se vuelve factible analizar y valorar las polémicas socio-políticas en las que participan los jóvenes y las tradiciones heterogéneas en las cuales abrevan, como series de apropiaciones que los vinculan con otras generaciones y simultáneamente contribuyen a diferenciarlos. Consecuentemente, la presuposición que a una edad de la vida le corresponde un contenido específico y homogéneo de práctica política es posible de ser sustituida por el interrogante relativo al sujeto colectivo que se construye a través de la práctica política.

La inmadurez, la apatía y la resistencia han sido los rasgos estereotipados con que reiteradamente se cataloga la participación de los jóvenes en el campo de lo político. En lo que respecta a la investigación académica, la amplitud de intereses, prácticas y debates que estos sujetos expresan hoy en torno a la vida ciudadana amerita un esfuerzo redoblado por darle acogida en categorías analíticas que permitan comprenderlos como protagonistas polémicos de una sociedad en la que participan y aspiran construir. Se trataría así de replicar el movimiento conceptual que permitió la profunda extensión horizontal de los iguales que demandan su espacio en lo público y lo político, portando identidades sociales disímiles, esta vez en dirección a habilitar la condición de posibilidad de un pensamiento y un interés de transformación de las generaciones a quienes se considera herederas de lo común.

## Referencias bibliográficas/ BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Theodor (1973): Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En: **Consignas**. Buenos Aires. Amorrortu.
- Arendt Hannah (1996): “La crisis de la educación”, en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*, ed. Península, Barcelona, 1996 (primera edición original 1954)
- Airès, Phillipe (1986): “La infancia”. En: **Revista de educación**, nro 281; septiembre-diciembre, Madrid, pp. 5-17.
- Ariès, Phillipe (1987): **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen**. Madrid, Taurus.
- Ariès, Phillipe (1995): “Las edades de la vida”. En: **Ensayos de la memoria, 1943-1983**. Santa Fé de Bogotá, Grupo Editora Norma, pp. 327-341 (edición original en francés: 1993)
- Baratta, Alessandro (1995): “La niñez como arqueología del futuro”, *Los derechos y los chicos*, Bianchi, Maria del Carmen, Buenos Aires, Espacio.
- Baratta, Alessandro (1998): Infancia y democracia. En García Mendez, Emilio y Beloff, Mary: (comps.): **Infancia, ley y democracia. Análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990-1998)**. Temis/Depalma, Bogotá.
- Barrancos, Dora (1987): **Los niños proselitistas de las vanguardias obreras, 1898-1913**. Serie Documentos de Trabajo Nro 21. Ceil. Buenos Aires.
- Batallán Graciela y Morgade Graciela (1992): El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela. En: Elichiry, Nora (comp): **El niño y la escuela**. Buenos Aires.
- Batallán, Graciela y Varas, René (2002): **Regalones, maldadosos e hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños de cuatro años que viven en la pobreza urbana**. MINEDUC/PIIE, LOM. Santiago de Chile.
- Batallán, G. (2003): “El poder y la autoridad en la escuela La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia”, En: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Vol VIII, num 19, México, septiembre-diciembre.
- Batallán, G (2004): **La identidad del trabajo de los docentes de infancia. Tradición, políticas y crisis de sentido en la escuela argentina**. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, (tesis doctoral).
- Batallán, Graciela (2007): *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_y otros (2007): “La participación política de Jóvenes-Adolescentes en el contexto urbano argentino”. Puntos para el debate. Ponencia presentada al *VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR*, Porto Alegre, Brasil.
- \_\_\_\_\_y otros (2005): "Estudiantes, legisladores, piqueteros y chicos del pueblo: discusiones sobre la infancia y la juventud en prácticas recientes de democracia directa y representativa". *I Congreso Latinoamericano de Antropología*, Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA). Rosario, 11 al 16 de julio.
- \_\_\_\_\_(2003): “El poder y la autoridad en la escuela La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia”,

- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol VIII, num 19, México, septiembre-diciembre.
- Bourdieu, Pierre (1999): **La Miseria del mundo**. Fondo de Cultura Económica. Barcelona.
  - Bourdieu, Pierre (2000): La “juventud” es sólo una palabra. En: **Cuestiones de sociología**. Ed. Istmo, Madrid.
  - Butler, Judith, Laclau, Ernesto y Zizek, Slavov (2003): **Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
  - Carli, Sandra (1991): “Infancia y Sociedad: La mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”; *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Puigross, Adriana (dir). Buenos Aires, Galerna.
  - Carli, Sandra (2002): La cuestión social de la Infancia. Socialismo, anarquismo y educación. En: **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. Buenos Aires.
  - Castel, Robert (1996): **La metamorfosis de la cuestión social**. Paidós. Buenos Aires,
  - Caviglia M. J. et al (1996): **Mujeres y niños en la revolución industrial. Inglaterra, 1750-1850.**, Dpto de Humanidades. Univ. Nac. del Sur, Bahía Blanca.
  - Diaz de Rada, A (2003): “Las edades del delito”, en: **Revista de Antropología Social** N° 12, Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense; Madrid.
  - Domenech, Angel (1986): “Introducción”, *Historia y crítica de la opinión pública*, Habermas, Junger, México, G. Gilli.
  - Fraser, Nancy (1992): Rethinking the Public Sphere: A contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. En: **Habermas and the Public Sphere**. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, and London.
  - Frazer, Nancy (2002): Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. En: **Informe Mundial sobre la cultura 2000-2001**. Montevideo, Centro UNESCO.
  - Feixa, Carles (1998): **De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud**. Ariel, Barcelona.
  - Grassi, Estela (1999): **Política y problemas sociales en la construcción del estado neoliberal asistencialista. Argentina 1990-1998**. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
  - Habermas Jürgen (1986): **Historia y crítica de la opinión pública**. G. Gilli, México.
  - Heller, Agnes (1976): **Sociología de la vida cotidiana**. Madrid, Península.
  - Kelly D. (2003): Practicing Democracy in the Margins of school: The teenage Parents Program as Feminist counterpublics, En: **American Educational Research Journal**.; Spring 2003, Vol 40.
  - Kymlicka, Will y Wayne, Norman (1997): El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. **Revista Agora**, Buenos Aires.
  - Kymlycka, Will (1989): **Liberalism, Community and Culture**, Oxford University Press.

- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantall (1985): **Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics**. Verso. Londres.
- Laclau, Ernesto (2002): **Misticismo, retórica y política**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Lesko, Nancy (1992): Sujetos de la ciencia: el concepto de los adolescentes como el “otro” en la investigación etnográfica. En: Rueda Beltrán, M. y Campos, M. Á. (coords.): **Investigación Etnográfica en Educación**, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macpherson, C.B. (1994): **La democracia liberal y su época**, Alianza Editorial, Madrid.
- Martín Barbero Jesús (1998): Jóvenes: Des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: Cubides y otros: **Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Santa Fé de Bogota, Siglo del Hombre editores – Departamento de Investigaciones Universidad Central.
- Meirieu, Phillipe (1998): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- Mouffe Chantall (1999): **El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical**. Paidós, Barcelona.
- Padawer, A (2004): “*Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo*”. Ponencia presentada al Simposio: Antropología y Juventud. Córdoba, VI Congreso Argentino Antropología Social.
- Reguillo Rossana (2000): **Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.**, Norma. Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (1995): **La escuela cotidiana**. Fondo de Cultura Económica, México.
- Rosanvallon, Pierre (2003): **Por una historia conceptual de lo político**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Wacquant, Louic (1997): Elías en el ghetto. En: **Apuntes de Investigación del CECYP**. Año 1, N.1.
- Schütz, Alfred (1985): **Estudios sobre teoría social**, Buenos Aires, Amorrortu.
- Souza Santos, Buenaventura (1998): **De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad**. Siglo del Hombre Editores, UNIANDES, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Taylor, Charles (1993): **El multiculturalismo y “la política del reconocimiento**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Thompson Edward P. (1995). **Costumbres en común**. Crítica. Barcelona.
- Thompson, Edward P. (1989): **La formación histórica de la clase obrera en Inglaterra**. Crítica, Barcelona.
- Willis Paul (1988): **Aprendiendo a trabajar**. Akal, Madrid.