

Percepciones juveniles sobre la política: la participación en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Youth perceptions about politics: participation in secondary schools in Buenos Aires City, Argentina

Pablo Vommaro

e-mail: pvommaro@gmail.com

CONICET, Universidad de Buenos Aires. Argentina

Alejandro Germán Cozachcow

e-mail: alecoza@gmail.com

CONICET, Universidad de Buenos Aires. Argentina

Pedro Nuñez

e-mail: pedronunez74@gmail.com

CONICET, Instituto de Investigaciones para América Latina. Argentina

Resumen: El artículo aborda el estudio de las percepciones y sentidos juveniles sobre la política, a partir de indagaciones con estudiantes de la escuela secundaria en la Argentina reciente. Para ello, se presentan hallazgos referidos al período 2015-2019, producto de los resultados de una investigación cualitativa realizada con estudiantes de cuatro escuelas del nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La investigación se basó en la realización de cuatro grupos focales. El análisis realizado permitió explorar la politización juvenil a partir del análisis de las relaciones intergeneracionales con las y los docentes, los vínculos intrageneracionales entre pares y los sentidos construidos sobre la política. Entre los principales hallazgos encontramos, por un lado, que estas dimensiones resultan fundamentales para comprender la producción de los vínculos entre juventudes y política en la escuela, al igual que los contenidos curriculares. Por el otro, que los sentidos sobre la representación política se encuentran configurados en torno a las relaciones entre el *adentro* y el *afuera* escolar. Desde este lugar, nos aproximamos a la comprensión, en clave

generacional, de una coyuntura caracterizada por una nueva reconfiguración de lo público, junto con la emergencia y visibilización de demandas ligadas a cuestiones de género y sexualidades. Asimismo, el análisis realizado permite desarrollar nuevos aportes al campo de estudios de juventudes desde una perspectiva sociohistórica en torno a los cambios y continuidades en la producción de formas de participación y ciudadanía juveniles en el sistema educativo.

Palabras clave: Participación política, Juventudes, Escuela Secundaria, Ciudadanía, Argentina

Abstract: The paper addresses the study of youth perceptions and senses about politics, based on research with high school students in recent Argentina. Findings related to the period 2015-2019 are presented, as part of the results of a qualitative study carried out with students from four secondary schools in Buenos Aires City. Data were collected from four focus groups. The research provided an important opportunity to advance the understanding of youth politicization regarding intergenerational relations with teachers, intragenerational relationships between peers, and meanings about political representation. On one hand, the study provides new insights to consider these dimensions as fundamental for understanding the production of the relationship between youth and politics in the school environment, as well as the subjects in the curriculum. On the other hand, we find that the perceptions of political representation are configured around the relationships between the *inside* and *outside* of the school. Also, the paper contributes to a deeper understanding, from a generational approach, of an historical context characterized by a new reconfiguration of the public sphere, together with the visibility of demands related to gender and sexuality issues. Also, the analysis carried out should make an important contribution to the field of youth studies from a socio-historical perspective, regarding young people's participation and citizenship in the educational system.

Keywords: Political participation, Youth, Secondary Schools, Citizenship, Argentina

Recibido / Received: 15/1/2021

Aceptado / Accepted: 29/9/2021

1. Introducción

La participación política es una de las temáticas centrales del campo de estudios de juventudes en la Argentina y en Iberoamérica. La vasta literatura existente, tanto en las distintas realidades nacionales como en el contexto regional, aborda desde diversas perspectivas teóricas las relaciones entre jóvenes y política atendiendo a dimensiones como las formas de movilización, las expresiones culturales o las culturas digitales (Alvarado, Vommaro, Patiño y Borelli, 2021; Chaves, Vommaro y Gentile, 2018; Reguillo, 2017; Benedicto y Feixa, 2015; Ballesté Isern y Feixa Pámpols, 2021; Machado País, 2020). En el caso argentino, se manifiesta desde hace aproximadamente una década un creciente interés por el estudio de la participación política de las juventudes (Chaves, 2009; Vommaro, 2013 y 2015; Vázquez, Vommaro, Nuñez y Blanco, 2017) que ha dado lugar a investigaciones sobre diversas experiencias y ámbitos de politización como los partidos políticos (Cozachcow, 2020; Mutuverría, 2017; Campusano, 2019; Vázquez, Rocca Rivarola y Cozachcow, 2018), las universidades públicas (Blanco, 2016), los feminismos (Elizalde, 2018; Seca, 2019) o la escuela secundaria (Larrondo, 2017 y 2018; Nuñez y Litichever, 2015; Nuñez y Otero, 2018; Nuñez, 2019).

El presente trabajo se interesa por este último ámbito, el educativo, abordando el estudio de las percepciones y los sentidos juveniles sobre la política a partir del análisis de las formas de participación de las y los jóvenes en la escuela secundaria

en la Argentina reciente. Para ello, se analizarán parte de los resultados de un trabajo de campo realizado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina, en el marco de un proyecto de cooperación internacional en el cual se estudió la participación de estudiantes secundarios en cinco ciudades de la región iberoamericana desde un abordaje cualitativo¹.

Esta investigación forma parte de dos líneas de trabajo más amplias, orientadas al estudio de las políticas públicas de juventud y la participación política juvenil en la Argentina desde el retorno democrático desde 1983 hasta la actualidad (Vázquez, Vommaro, Núñez y Blanco, 2017)². Aquí se presentarán algunos de los hallazgos principales en torno a las dimensiones de la politización y los sentidos sobre la participación y la política entre estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA o “la Ciudad”) que profundizan los análisis realizados en trabajos previos (Igelmo Zaldivar y Gonzalez M, 2020; Núñez, et.al, 2021).

El trabajo de campo fue realizado durante los primeros meses del año 2018³ en cuatro escuelas secundarias con distintos perfiles en términos del tipo de gestión, nivel socioeconómico de los estudiantes, ubicación territorial y tradiciones de activismo, intentando reflejar algunas de las principales características del nivel medio de la CABA. En cada escuela se realizó un grupo focal con estudiantes de los últimos dos cursos, a partir de la utilización de una pauta semi-estructurada en torno a cinco dimensiones: participación en las instituciones educativas; participación en el entorno social; redes sociales y canales tecnológicos; participación en la transición de la infancia a la adolescencia; representaciones de la participación por parte de las y los estudiantes. Para ello, se planteó un estudio de caso de tipo instrumental con un diseño colectivo (Stake, 2005), en tanto el trabajo de campo consideró como unidad de análisis la experiencia de estudiantes de escuelas secundarias en distintas instituciones seleccionadas de acuerdo con el tipo de oferta (estatal o privada) y las características de la matrícula (heterogeneidad u homogeneidad social). De esta forma, se conformó una muestra intencional no probabilística, a partir de los objetivos de la investigación. En este tipo de estrategia la elección de los elementos (en este caso estudiantes) no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación en relación con los objetivos del estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio,

¹ Proyecto de Investigación Interuniversitaria “Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas (CITADEL)”. Unión Iberoamericana de Universidades (UIU). Responsables: Gonzalo Jover (Universidad Complutense de Madrid, España), Elmir de Almeida (Universidad de Sao Paulo, Brasil), Ana María Novella (Universidad de Barcelona, España), Juan Manuel Piña Osorio (Universidad Nacional Autónoma de México), Pablo Vommaro (Universidad de Buenos Aires).

² El presente trabajo forma parte de las líneas de investigación desarrollada por los autores que se articula con dos proyectos de investigación que integran. A saber: 1) PICT 2016 “Militancia juvenil en democracia. Un estudio comparativo del activismo político en la recuperación democrática (1982-1987) y en el pasado inmediato (2008-2015)” (radicado en el IIGG-UBA). 2) UBACyT 20020170200124BA “Figuras de la militancia juvenil. Emergencias, re emergencias y disputas (1969-2015)”, UBA, Programación Científica 2018.

³ El equipo de investigación estuvo compuesto por: Rafael Blanco, Mariano Chervín, Alejandro Cozachcow, Marina Larrondo, Pedro Núñez, Estefanía Otero, Melina Vázquez y Pablo Vommaro.

2008). El recorte permitió considerar dos cuestiones entrelazadas: por un lado, enfatizar en los rasgos específicos del nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, por el otro, contemplar la participación de estudiantes de diferentes estratos sociales. Los grupos focales (GF) fueron organizados de manera de incorporar de forma homogénea las características de sus integrantes, de modo que sus opiniones, ideas y representaciones puedan interpretarse como presentes en ese segmento poblacional (Archenti, 2007).

Con esta intención se seleccionaron dos escuelas de gestión estatal y dos de gestión privada. Si bien no fue posible conocer con exactitud la cantidad de estudiantes que participan en cada institución, la selección de casos procuró garantizar cierta representatividad en cuanto a estilos, formatos y tradiciones de participación política estudiantil, como también respecto de las principales características del nivel medio de la CABA que se presentan en el apartado a continuación.

Entre las escuelas de gestión estatal, la Escuela 1, ubicada en un barrio de sectores medios, cuenta con un perfil socialmente heterogéneo de su matrícula y un nivel de participación política de medio a alto con un centro de estudiantes de funcionamiento histórico. La Escuela 3 se encuentra en un barrio de sectores medios, con un perfil socioeconómico de sectores bajos, y escasos niveles de participación política, con un centro de estudiantes de funcionamiento intermitente.

Entre los establecimientos de gestión privada la Escuela 2, laica, ubicada en un barrio de alto poder adquisitivo, con un perfil de sectores medios y altos, presenta una propuesta pedagógica orientada a la formación crítica y cuenta con un cuerpo de delegados/as que votan las y los estudiantes. La Escuela 4, una institución confesional ubicada en un barrio de sectores bajos que componen el perfil del estudiantado cuenta con Centro Estudiantil Formativo como ámbito de canalización de las experiencias de participación política.

En línea con las investigaciones desarrolladas previamente por Núñez (2013), se parte de una perspectiva que considera los vínculos entre juventudes y política en el ámbito de la escuela secundaria en un sentido amplio. Esto implica atender no solamente a las y los jóvenes que participan políticamente de modo organizado, sino dar cuenta de las diferentes modalidades de politización que se pueden observar en los ámbitos escolares (Núñez y Litichever, 2015; Larrondo, 2017; Núñez, 2019). En cuanto a la noción de *juventudes*, en el presente trabajo recuperamos la perspectiva que pone el foco en su producción social (Bourdieu, 1990; Margulis y Urresti, 1996 y 1998), prestando especial atención a las delimitaciones etarias que se construyen socialmente al interior de las distintas organizaciones o grupos (Martín Criado, 2009), en este caso, para pensar la producción social de las edades en el ámbito de la escuela secundaria. Desde este lugar es que dialogamos con la perspectiva generacional (Mannheim, 1928; Leccardi y Feixa, 2011; Vommaro, 2014), principalmente para analizar las relaciones intrageneracionales entre jóvenes e intergeneracionales entre jóvenes y adultos.

A continuación, en el segundo apartado, presentaremos una caracterización del nivel medio en la CABA, con la finalidad de presentar el contexto en el que se ha realizado el presente estudio. En la tercera sección abordaremos los principales hallazgos respecto de las dimensiones de la politización juvenil, en cuanto a los vínculos intergeneracionales con las y los docentes, las relaciones

intrageneracionales con sus pares, y los sentidos sobre la política y la participación. Finalmente, en la cuarta y última parte reflexionamos en torno a las persistencias y emergencias observadas en las percepciones sobre la política de las y los estudiantes secundarios en la Argentina.

2. Principales características del nivel medio en la CABA

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con 2.890.151 habitantes, sobre un total de 40.117.096 que viven en la Argentina (INDEC, 2010). Es la capital federal del país y la sede de los tres poderes nacionales: ejecutivo, legislativo y judicial. Desde el año 1994, con la última reforma de la Constitución Nacional, cuenta con autonomía, sancionando en 1996 su Constitución local.

Si bien la Argentina tiene un carácter federal, la CABA preserva un rol principal en tanto epicentro del poder político. La cercanía del Congreso Nacional y la Casa Rosada, unidas por la Avenida de Mayo que finaliza en la plaza del mismo nombre, son parte de la geografía de la protesta (Núñez *et al*, 2021). Mientras el primero es el ámbito de reclamos por leyes mientras el segundo espacio condensa las movilizaciones de apoyo o crítica a los gobiernos. Es decir que los conflictos adquieren en la ciudad una mayor visibilización, a partir de diferentes formas de apropiación del espacio urbano. Durante el trabajo de campo, realizado entre marzo y abril de 2018, fue posible observar manifestaciones de estos procesos políticos dentro del ámbito escolar, respecto de temáticas ligadas a reclamos educativos (salarios docentes, reformas curriculares) o a demandas más amplias como la legalización del aborto o las prácticas de memoria acerca de la última dictadura militar. Lo que acontece en la capital actúa como caja de resonancia de distintos conflictos que adquieren a lo largo y ancho del país temporalidades particulares.

Las discusiones sobre el sistema educativo no escapan a estas dinámicas. Desde 1993, el sistema educativo es responsabilidad compartida entre la Nación (el gobierno federal), las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en la práctica funciona como una jurisdicción más). Son éstas últimas quienes están a cargo de la gestión de las instituciones⁴. De manera similar a lo que acontece en otros países de América Latina y el Caribe, en la Argentina el nivel secundario es obligatorio⁵ a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) promulgada en el año 2006. Esta Ley modificó la estructura educativa anterior, definiendo dos esquemas de duración aún vigentes: un nivel primario de 6 o 7 años y un nivel secundario de 5 o 6 años de duración, ambos obligatorios⁶. La

⁴ Se utilizará la expresión “provincias”, considerando que resulta más afín a la denominación que otros países también usan. En la Argentina, dada la existencia de la Ciudad de Buenos Aires como un gobierno no provincial, el término más apropiado sería “jurisdicciones”.

⁵ Para conocer la lista completa de países en los que educación secundaria es obligatoria, consultar las bases de datos del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), disponibles en: <https://www.iesalc.unesco.org/>.

⁶ La Ley 27.045, del año 2014, sustituye el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional (N°26206) y establece que la obligatoriedad escolar se extiende desde los 4 años de edad hasta la finalización de la escolarización secundaria.

Argentina históricamente contó con un consistente desarrollo de la escolarización primaria, siendo uno de los países de América Latina que impulsó con mayor vigor su universalización. Por su parte la educación secundaria, dada su matriz selectiva, mantiene aún hoy y a pesar del incremento de la cobertura y el cambio de las normativas, dificultades para sostener las trayectorias educativas tanto como para garantizar el egreso (Pinkasz y Núñez, 2020). Aun así, es, junto con Chile, Cuba y Uruguay, uno de los países de la región que muestra mayores tasas de cobertura en el nivel secundario⁷.

En todo el país existen 13.498 unidades educativas. La mayor cantidad de estudiantes asiste a instituciones de gestión estatal (alrededor del 70%, porcentaje que prácticamente no ha cambiado en los últimos diez años) (Anuario Estadístico Educativo, 2019). Por otra parte, en los últimos años, la escuela secundaria atravesó diversos cambios que reconfiguraron su fisonomía. No se trata sólo de la sanción de la obligatoriedad del nivel sino de la preocupación por promover políticas educativas orientadas a lograr sostener el proceso de escolarización y mejorar las tasas de egreso. De acuerdo con el último dato disponible a nivel nacional, se mantienen las brechas en la tasa de cobertura, repitencia y abandono entre el ciclo de secundaria básica (CINE2)⁸ y el de la secundaria orientada -o alta- (CINE3). Si bien en la ley no existen diferencias entre un ciclo y otro en la práctica el tercer año funciona como un momento bisagra en la experiencia estudiantil juvenil.

Si se considera la tasa de cobertura resulta factible observar la diferencia entre la secundaria básica y la superior (secundaria alta) que para el total del país se sitúa en 92% y disminuye a 66,3% respectivamente. Asimismo, si observamos otros indicadores para el conjunto del nivel hallamos que en relación con las tasas de repitencia en el año 2011 se situaba en 10,9%, con una disminución al 9,6% en el año 2014 para ubicarse en el año 2018 en el 10%; por lo que no se encuentran cambios significativos manteniéndose en torno a este último valor (Informe Evolución de la Educación Secundaria, 2020). Con relación a la tasa de abandono, según el mismo informe, se aprecia un constante descenso entre el 11,6% en el año 2011 al 8,7% del 2018. Finalmente, un aspecto central para dar cuenta de las trayectorias educativas es el comportamiento de la tasa de egreso. La tasa de egreso a término (es decir sin repitición) sólo el 29% de los y las estudiantes egresaron del nivel con una trayectoria continua y sin repitición (Informe Evolución de la Educación Secundaria MEN, 2020).

Dentro de este panorama, la Ciudad presenta algunas características particulares que quisiéramos enfatizar. En primer lugar, muestra indicadores de comportamiento diferente a lo que ocurre a nivel nacional. Mientras la tasa de escolarización para la población de entre 14 y 17 años es de 81,96% para el total del país, asciende a 90,05% en la Ciudad de Buenos Aires (INDEC, 2010). Todos los indicadores educativos son mejores en la Ciudad en comparación con el total del

⁷ Para conocer las tasas de cobertura de la educación secundaria en América Latina, consultar las bases de datos del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), disponibles en: <https://www.iesalc.unesco.org/>. Datos del Anuario para la Ciudad de Buenos Aires, disponibles en <https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/anuario>

⁸ Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), elaborada por la UNESCO.

país: la tasa de repitencia en el nivel medio era de 8,62% mientras que para el total del país era de 9,61% y la tasa de abandono total era de 10,83% para el total del país y de 8,85% para la Ciudad (Anuario Estadístico Educativo, 2019).

En segundo lugar, la capital del país muestra una mayor presencia de instituciones de gestión privada, en tanto la matrícula se divide prácticamente en mitades: 49% del total de alumnos/as (228.816) asisten al sector privado. A su vez, el sector privado contiene los dos tercios (68%) de las unidades educativas totales. Es decir, hay más escuelas privadas que públicas: la totalidad de escuelas secundarias es de 495 y solo 158 son del sector estatal (Anuario Estadístico Educativo, 2019). Este clivaje le otorga un cariz particular dada la alta presencia de instituciones orientadas a sectores medios y altos, pero también establecimientos vinculados a distintas religiones e incluso escuelas confesionales que cuenta con subsidios por parte del Estado lo cual les permite mantener el valor de la cuota lo suficientemente accesible como para familias de sectores populares también opten por este subsector como estrategia de diferenciación (Gamallo, 2011).

Por último, la Ciudad de Buenos Aires fue pionera tanto en establecer la obligatoriedad del nivel secundario como en diseñar programas de fomento de la participación estudiantil. Efectivamente, esta jurisdicción reformó su ley de educación en el año 2002 y estableció la obligatoriedad del nivel (Ley 898/2002). Asimismo, unos años antes ya había sancionado una Ley que establece el funcionamiento y régimen de los Centros de Estudiantes (Ley 137/1998). Por esos años también promovió la participación estudiantil en el nuevo sistema de convivencia escolar que establece la necesidad de acordar entre los actores escolares un reglamento que establezca las normas escolares. (Ley 223/1999). La sanción de estas leyes antecede a la Ley Nacional de Centros de Estudiantes (Ley 26877/2013), que establece la obligatoriedad de dichas instancias de participación en las instituciones educativas. Sobre esta última cuestión cabe señalar que en la CABA existen instituciones con diversas tradiciones y niveles de participación estudiantil, así como de promoción de esta por parte de las autoridades escolares. Esto da lugar a diversos formatos y modalidades de participación que se amparan en la normativa local y nacional, que los casos seleccionados intentan reflejar respecto de los mayores o menores niveles de participación estudiantil.

Como se ha señalado en la sección introductoria, el trabajo de campo y la muestra intencional de las cuatro escuelas, intenta reflejar algunas de estas singularidades del contexto del nivel medio de la CABA, en el cual se producen estas experiencias de politización juvenil en el ámbito escolar.

3. Dimensiones de la politización: aprendizajes y percepciones en clave generacional

3.1 Los vínculos intergeneracionales con las y los docentes

Uno de los interrogantes centrales a partir del cual abordamos el análisis de los grupos focales refiere al proceso de politización, es decir, a cómo los estudiantes se vinculan con y producen política, entendida en un sentido amplio ligada a la intervención en el espacio público y a formas diversas de organización y acción

colectiva. Entre los elementos que se destacan de las conversaciones podemos mencionar: las relaciones intergeneracionales con sus docentes, las relaciones intrageneracionales de afinidad y los usos de las redes sociales digitales.

Efectivamente, en los aprendizajes sobre lo político, los vínculos intergeneracionales con algunas y algunos docentes aparecen como elementos clave. Si bien las y los estudiantes analizan cuestiones sociales y políticas en materias específicas del área de las ciencias sociales (Formación Ética y Ciudadana; Introducción a las Ciencias Sociales; Historia; Antropología; Geografía), el tratamiento de ciertas temáticas significativas para ellos se produce con algunos profesores que también pueden ser de otras materias (Tarábola, Martínez y Vommaro, 2020). Esto ocurre, por ejemplo, con la posibilidad de hablar en horario de clase sobre eventos políticos relevantes de la coyuntura, como marchas o manifestaciones.

Estudiante 1: Depende más del profesor que de la materia. El profesor que saque el tema y le interese y está dispuesto a sacar tiempo de su hora a eso va más allá de la materia.

¿Ustedes ya saben quiénes son esos profesores con los cuales hablar?

Estudiante 4: Más o menos.

(Grupo Focal Escuela 2, Gestión Privada. Laica. Nivel Socioeconómico Medio y Alto)

¿Y les pasa que en alguna materia quieren sacar algunos de estos temas y les dicen que no, que no se puede o por lo general...?

Estudiante 1: Y depende del profe. Hay profes que son más copados.

Estudiante 2: Depende claro del profesor.

Estudiante 3: Pero hay algún profe que dice Bueno, no... Perdón

(Grupo Focal Escuela 3, Gestión Estatal, nivel socioeconómico bajo).

En este sentido, las posibilidades de hablar sobre ciertos temas que son del interés de las y los estudiantes, se percibe como parte de la disposición o no de docentes que son vistos como más comprometidos, quienes ocupan para ellos un rol fundamental en su proceso de politización.

Asimismo, estos vínculos con docentes también presentan un rol sumamente importante para pensar las motivaciones para participar en movilizaciones masivas, frente a las mediaciones que opera la institución escolar a través de la currícula. Así los profesores se convierten también en referentes, cuestión que se ha podido observar en las cuatro escuelas. A modo ilustrativo, en la Escuela 4, el vínculo con cierto perfil de docentes permite comprender como es que llegan a participar en manifestaciones como la marcha del 8 de marzo:

¿Con quién fueron a la marcha?

Estudiante 1: con los profesores, Ernesto, Agustín, Eduardo
(Grupo Focal Escuela 4, gestión privada confesional, sectores bajos)

Las movilizaciones por el Día Internacional de la Mujer del 8 de Marzo, han emergido durante los años recientes en la Argentina, especialmente desde el año 2015, siendo que no está tan asentada en los contenidos curriculares frente a otras movilizaciones como las del 24 de Marzo en conmemoración del último golpe de estado. Estos docentes comprometidos con las causas de estas movilizaciones masivas y novedosas vinculadas a la emergencia de un conjunto de demandas de género impulsadas por el movimiento de mujeres, que han transformado profundamente la política y la sociedad Argentina (Elizalde, 2018), se constituyen como nexos entre estas movilizaciones y sus estudiantes.

Dicho rol de referentes, también se construyó en las experiencias de las tomas de escuelas, con un perfil de docentes que son percibidos por las y los estudiantes como comprometidos con las luchas, particularmente en el contexto de las acciones de protesta contra la implementación de la denominada Nueva Escuela Secundaria, que ampliaremos más adelante.

Estudiante 1: Depende con qué docente y la relación que tengas. Porque hay docentes que venían a apoyarnos porque sabían que estábamos luchando por ellos.

Estudiante 2: Algunos docentes venían a las tomas y nos traían comida.
(Grupo Focal Escuela 1, Gestión Estatal, Nivel Socioeconómico Heterogéneo)

Es decir, que es posible observar cómo estos vínculos intergeneracionales también se producen respecto de demandas vinculadas con problemáticas específicas del ámbito de la institución escolar.

Por último, también resulta importante proponer una mirada que recupere algunos matices y tensiones en los vínculos con el mundo adulto. Como se mencionó anteriormente, los diálogos se establecen con algunas y algunos profesores, mientras que con otros se pueden llegar a mantener relaciones conflictivas. Desde la perspectiva de las y los estudiantes, estos docentes son críticos con sus formas de participar, no les dan lugar a los intereses de las y los jóvenes que muchas veces desbordan los contenidos curriculares.

“Siempre falta tiempo. Es como que te quedás con ganas de seguir hablando y toca el timbre. Y no todos los profesores quieren seguir. Entonces te quedás con algo, en la siguiente clase lo querés decir, pero el profesor no te deja. Siempre se corta todo.”

(Grupo Focal Escuela 2, Gestión Privada. Laica. Nivel Socioeconómico Medio y Alto)

En este sentido, es posible observar cómo estas relaciones entre jóvenes y adultos se reconfiguran constantemente, adquiriendo un *carácter situacional y aleatorio* (Núñez, 2019). La forma que tomarán estos vínculos dependerá mucho del perfil del docente, de las percepciones de los estudiantes sobre dicho docente. Desde este lugar, un docente que da lugar a incluir los intereses de las y los estudiantes puede facilitar o no el camino hacia el reconocimiento y ejercicio de derechos. Las relaciones de colaboración y cooperación se dan a partir de la apertura y habilitación al diálogo y la enseñanza, a la capacidad de escucha cuando es percibida como genuina y productiva, aunque el vínculo “depende” de quién sea la persona (Núñez et. al, 2021).

Por otra parte, hemos podido observar cómo son otros los canales por los cuales acceden a nuevos saberes y aprendizajes sobre los derechos, no solo en las relaciones con sus docentes, sino también, como observaremos en los apartados a continuación, en sus relaciones con pares y en los usos que realizan de las redes sociales. Igualmente, esto nos permite hipotetizar en torno a que ámbitos familiares con mayor predisposición al diálogo respecto de cuestiones políticas y sociales puede dar lugar a subjetividades configuradas en torno a la autonomía que se requiere en el nivel medio. También es importante destacar, tal como se ha señalado en el presente apartado, que los vínculos de proximidad con adultos, como los que se producen con algunas y algunos docentes, también pueden contribuir al posicionamiento desde un lugar de autonomía, que es postulado de modo implícito por la escuela en cuanto a la construcción de la ciudadanía.

3.2 Relaciones intrageneracionales

Las relaciones entre pares son otro de los elementos centrales que se destacan de los grupos focales a la hora del análisis de los procesos de politización estudiantil. Aquí es que encontramos, con una sociabilidad política que se produce de modo presencial, pero que también se solapa con la virtualidad.

En primer lugar, observamos como los vínculos entre pares (o intrageneracionales) emergen como un aspecto fundamental para pensar las dinámicas de politización de modo transversal en las cuatro escuelas. Aunque fue posible observar diferencias significativas según el nivel socioeconómico de las escuelas y la presencia o no de tradiciones de activismo estudiantil. Tal como fue señalado en un trabajo previo (Núñez et. al, 2021), en la Escuela 2, de Gestión Privada y nivel socioeconómico alto, nos encontramos que las y los estudiantes participan en tomas de otros colegios, especialmente en dos escuelas secundarias dependientes de la Universidad de Buenos Aires⁹. Asimismo, la mención a las amistades como forma de acceso a dichos eventos de protesta –ir a la *toma* de una escuela donde van amigos/as–, da cuenta de vínculos de sociabilidad que sustentan los procesos de politización. En dicho trabajo también se señaló que la dimensión del ocio forma parte de estas

⁹ En la Argentina existen cerca de 60 escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales, que se rigen por otros mecanismos de ingreso (examen, sorteo, promedio de notas en el nivel primario, cupos a perfiles específicos, entre otros) y aspectos curriculares que difieren levemente de las instituciones que se encuentran bajo gestión de los ministerios de educación de cada jurisdicción.

prácticas, donde, por ejemplo, luego de participar en dicha *toma*, a continuación, asistían a una fiesta en otro lugar.

Es así, que, entre estos estudiantes de una escuela de gestión privada y nivel socioeconómico alto, los vínculos de amistades posibilitan el acceso a acciones de protesta, como las tomas de escuelas, que se producen en instituciones de gestión estatal. Sobre este aspecto, es posible pensar que las condiciones de posibilidad de estos vínculos están dadas en parte por circuitos de sociabilidad juvenil, así como por elementos relacionados con espacios y redes en común basadas en dimensiones socioeconómicas y culturales.

Entre los hallazgos del presente trabajo, también fue posible observar que la cuestión de las sociabilidades entre pares resulta transversal al tipo de escuela y el nivel socioeconómico de acuerdo con los cuatro perfiles analizados en este trabajo. La Nueva Escuela Secundaria (NES)¹⁰ fue una reforma curricular implementada de manera inconsulta por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el año 2015, que contó con una la oposición de los gremios docentes y sectores estudiantiles, quienes organizaron distintas acciones -desde marchas hasta tomas de instituciones-. Además del reclamo en contra de la implementación de estos cambios, la dimensión festiva, del ocio, de ausentarse de la escuela para compartir un momento de encuentro y afectos con pares, se puede observar en el siguiente fragmento de la Escuela 3:

Estudiante 1: A las que iba era de antes que se haga la NES para que no la hagan.

La Nueva Escuela Secundaria. ¿Y por qué fuiste a esas marchas?

Estudiante 1: Porque faltaba al colegio e iba a joder con los pibes. Pero bueno. Éramos chicos. [Risas]

¿Alguien más estuvo en las marchas contra la NES?

Estudiante 2: Yo.

¿Y fuiste solo, con amigos...? ¿Por qué fuiste?

Estudiante 2: Porque estábamos en contra de esa ley.

¿Por qué?

¹⁰ Los lineamientos de la Nueva Escuela Secundaria (NES) fueron aprobados por todos los gobiernos provinciales en el Consejo Federal de Educación, instancia que los agrupa a nivel nacional. La Ciudad de Buenos Aires comenzó la implementación con una prueba piloto en algunas instituciones, denominado a la reforma "Secundaria del Futuro", que implicaba articulación de contenidos, menos presencia curricular de algunas materias y la realización de una pasantía durante el último año. El carácter inconsulto motivó diferentes acciones de reclamo.

Estudiante 2: Por varias cosas. Nos sacaban muchas materias y varios de los docentes se iban a quedar sin trabajo.

(Grupo Focal Escuela 3, Gestión Estatal, nivel socioeconómico bajo)

Respecto de la politización intrageneracional a partir de las relaciones entre pares, al comparar por nivel socioeconómico, podemos observar que la sociabilidad aparece como un elemento transversal en común, y lo que se diferencia es el formato. Mientras que una acción como la toma requiere de una mayor disponibilidad de tiempos y de recursos materiales para poder poner el cuerpo en escena, acciones como las marchas permiten que quienes no cuentan con tantas posibilidades en términos materiales de destinar tanto tiempo participen. En este caso también hay una puesta en escena corporal, pero no requiere de tanta inversión en términos de la presencia casi constante como en las tomas.

Otro aspecto que fue posible destacar de las relaciones entre pares, es el conocimiento o desconocimiento de otras personas que participen políticamente.

¿Conocen gente que participa?

Estudiante 1: Sí.

¿Por ejemplo a quién conoces?

Estudiante 1: Yo la otra vuelta, la marcha del aborto, tengo amigas que fueron y estuvieron ahí.

¿Y tus amigas fueron solas o fueron como parte de alguna agrupación?

Estudiante 1: No, no. Solas.

¿Por qué? ¿Qué te contaron?

Estudiante 1: Porque están a favor

¿Y vos no fuiste por...

Estudiante 1: No, no fui porque realmente no podía, pero sí tenía ganas de ir. Porque sí me interesa.

(Grupo Focal Escuela 3, Gestión Estatal, nivel socioeconómico bajo)

Estudiante 1: La participación juvenil en política en general que no sea en colegios, hay muchos jóvenes militando en partidos. Pero no creo que se vea tanto, no creo que sea tan usual como gente militando en el Centro de Estudiantes. Eso es lo que yo veo desde mis alrededores.

O sea, la gente que ustedes que conocen o ustedes mismos, si lo hacen ¿están en un Centro de Estudiantes y no en otros lugares?

Estudiante 2: Depende, hay varios. Yo desde chiquita estaba en una organización, y hasta el día de hoy estaba. Y vi gente...

¿En cuál?

Estudiante 2: No te voy a decir. [RISAS] y hay gente que yo conozco que también está en organizaciones políticas. Y aparte de eso están en el Centro de Estudiantes, y aparte de eso están en la Asamblea, marchas y todo.

(Grupo Focal Escuela 1, Gestión Estatal, Nivel Socioeconómico Heterogéneo)

Tal como los fragmentos de ambos testimonios permiten observar, los jóvenes conocen pares que se encuentren participando en alguna organización política -tanto partidos como agrupaciones estudiantiles- o que hayan asistido a una movilización específica. Ahora bien, allí también es posible observar una diferenciación entre la participación la política partidaria y en la escuela, que en los grupos focales se manifestaba en que no solían reconocer de modo explícito su militancia en organizaciones políticas por fuera del ámbito escolar.

Otro aspecto en el que quisiéramos enfatizar es en la referencia a la utilización de diversas redes sociales como elemento central de los espacios de sociabilidad y politización de las y los estudiantes. Si bien los espacios digitales han crecido en su uso, apropiación y producción por parte de sectores crecientes de los estudiantes de CABA, en esta investigación pudimos constatar que la misma se superpone y entrama con la presencialidad. En base a la información recabada en los grupos focales, las y los estudiantes utilizan principalmente redes como Snapchat, Instagram, WhatsApp y Twitter. Allí comparten cuestiones relativas a la vida cotidiana y construyen espacios de encuentro e intercambio. Sin embargo, cada red social va adquiriendo su perfil singular de uso y producción de sentido.

Por ejemplo, Twitter es utilizada para la discusión, así como también es vista como una red propicia para formarse políticamente. La plataforma Facebook es poco empleada y suelen calificarla como *de adultos*. De acuerdo con las menciones realizadas por las y los estudiantes, las redes les posibilitan compartir cuestiones cotidianas (como el humor mediante *memes*), así como también la posibilidad de expresar reclamos o ideas tanto mediante imágenes (*memes*, gif) o a través de textos cortos o *hashtags*. La utilización de estas redes se vincula con la recepción y difusión de contenidos a los cuales no pueden acceder a través de los medios de comunicación masiva o la escuela. Es así que temáticas como Educación Sexual Integral o cuestiones vinculadas a las demandas de género prevalecen en la comunicación por las redes sociales.

Me informé más creo por la red social que por lo que vi en el colegio. Respeto mucho los talleres de ESI (Educación Sexual Integral) y todo, pero me informé mucho, mucho más en redes sociales por diferentes puntos de vista. Aprendí el feminismo negro (de negras), aprendí el feminismo transexual y me deconstruí bastante.

(Grupo Focal Escuela 1, Gestión Estatal, Nivel Socioeconómico Heterogéneo)

[En Twitter] encuentro más información de lo que yo quiero saber. Viste que yo te dije que estoy más concentrada en el feminismo y ahí encuentro personas con distintas opiniones, pero que saben un poco más y es interesante.

(Grupo Focal Escuela 4, gestión privada confesional, sectores bajos)

Si bien las redes son asociadas frecuentemente en los grupos focales con cierta idea de debate inútil, basado en la mala intención o en malas interpretaciones, también se valora positivamente la utilización de las mismas en tanto permiten masificar reclamos, obtener mayor visibilidad, y organizar manifestaciones y acciones de protesta, como en la Escuela 1, que se destaca en comparación con las otras tres, por contar con una mayor tradición de activismo estudiantil. Entre las menciones a acciones de protesta novedosas por parte de la militancia secundaria, se destacan la participación en “frazadazos” -las y los estudiantes llevan frazadas o mantas para protestar por la falta de calefacción en las escuelas-, así como los “pollerazos” -los varones visten faldas a modo de protesta contra las desigualdades de género que se expresan en los códigos de vestimenta escolar, restrictivos hacia las mujeres.

Usaron alguna vez un Hashtag o etiqueta que tuviera que ver con algún reclamo.

Estudiante 1: También algunas fotos como formas de expresión.

¿Fotos?

Estudiante 2: Si, fotos de alguna marcha o de algún corte de calle, asamblea. Ponés #8M o #EducaciónPública. Y ahí llegás y te conocen más porque saben del reclamo que estás pidiendo.

(Grupo Focal Escuela 1, Gestión Estatal, Nivel Socioeconómico Heterogéneo)

La virtualidad entonces se constituye como un ámbito en el cual se producen experiencias en común que refuerzan la pertenencia a ciertos espacios y prácticas

juveniles caracterizadas por la utilización de determinadas plataformas frente a otras que se consideran de adultos. Esto implica una búsqueda de expresión mediante el uso de hashtags o la búsqueda de información por canales alternativos frente a aquellos que se propone desde el mundo adulto.

3.3 Sentidos sobre la representación política

Los sentidos sobre la política y la participación aparecen más ligados a las experiencias cotidianas en el ámbito de la escuela, los vínculos entre pares, las relaciones intergeneracionales que establecen con sus docentes, la agenda pública y mediática y los usos de las redes sociales para acceder a información; que a los contenidos curriculares trabajados en las clases. La misma noción de *participación* aparece como un término con fronteras difusas, que refiere a acciones y prácticas producidas tanto *dentro* como *fuera* de la escuela, así como a temáticas de la agenda pública como las movilizaciones y demandas relativas a cuestiones de género, muy propias de la coyuntura posterior al año 2015 o a distintas concepciones sobre la política que también se expresan hacia dentro de la institución escolar (Fuentes, Vázquez y Nakano, 2020; Núñez *et. al.*, 2021:13).

Entre los principales hallazgos de la investigación realizada se destaca la producción de sentidos sobre la ampliación del derecho a voto para las personas de 16 y 17 años que reproducen las principales posturas que se encuentran en la conversación pública fuera de la escuela. Asimismo, se identificaron un conjunto de sentidos en torno a la participación y la representación estudiantil que plantean algunas tensiones sobre el carácter de las mismas.

En cuanto al primer punto, referido a los sentidos sobre el llamado “voto joven”, es preciso señalar que durante el año 2012 se estableció en la Argentina el derecho al voto optativo a partir de los 16 años -el sufragio continúa siendo obligatorio entre los 18 y los 70 años-. Los debates legislativos de aquel entonces presentaron posiciones contrapuestas: por un lado, quienes estaban a favor argumentando en pos de la ampliación de derechos y quienes estaban en contra, señalando la falta de capacidad o madurez para decidir de las y los jóvenes. La reforma fue implementada prácticamente en todas, siendo que para el año 2020 solamente dos de ellas no han sancionado el voto optativo desde los 16 años.

Esta modificación de la ley electoral planteó un conjunto de disputas de sentido en torno a las ciudadanía juveniles, no solamente desde discursos que buscaban instalar interrogantes sobre la madurez o la capacidad de las juventudes para decidir, sino también en torno a incongruencias normativas. En la Argentina la mayoría de edad legal continúa siendo a los 18 años y las y los jóvenes pueden ser electores, pero no electos ya que la Constitución Nacional establece restricciones etarias para acceder a cargos electivos. En estas disputas participaron también las miradas que planteaban que esta medida se proponía manipular a las y los jóvenes por parte del gobierno y las que sostenían que esta ampliación de derechos efectivamente iba a permitir un mayor involucramiento en la política, al menos en la institucional.

Más allá de las posturas a favor o en contra, este cambio normativo introdujo una novedad en el sistema electoral argentino, que desde el retorno de la democracia en 1983 cuenta con altos porcentajes de participación electoral, ampliando la población

en condiciones legales de ejercer su derecho a voto. Esta modificación también introdujo la cuestión del voto en la currícula escolar, especialmente en los cursos en los que las y los estudiantes se encontraban en condiciones de votar por primera vez. Al respecto, en los grupos focales realizados, tal como reflejan las citas a continuación, fue posible observar un conjunto heterogéneo de sentidos en torno a esta forma de participación, que en buena medida reflejan las tendencias generales a nivel social. Por un lado, cierto desencanto, desafección o desinterés respecto al sistema político y la política institucional. Por el otro, encantamiento, compromiso y percepción de que el voto puede ser una vía para expresar posiciones y lograr cambios.

Yo no voté porque no sabía a quién votar. No estaba de acuerdo con ninguno.

(Grupo Focal Escuela 2, Gestión Privada. Laica. Nivel Socioeconómico Medio y Alto)

Estudiante 1: Es al pedo el voto.¹¹

Vos decís que es al pedo ir a votar.

Estudiante 1: Porque los Presidentes no manejan el país.

¿Quién lo maneja?

Estudiante 1: Hay mucha mafia. Yo qué sé. Ni idea. Yo no me meto.

(Grupo Focal Escuela 3, Gestión Estatal, nivel socioeconómico bajo)

Estudiante 2: ganas de votar... votar sirve, quería votar. Voto por afinidad y acuerdo con lo que se vota.

Estudiante 3: Porque quería votar. Tenía ganas de elegir yo y darle un voto más a lo que pensaba que estaba bien.

(Grupo Focal Escuela 3, Gestión Estatal, nivel socioeconómico bajo)

¿Tienen ganas de votar? ¿Les interesa?

Estudiante 1: yo sinceramente no

Estudiante 2: yo cuando tenga 18 años voy a votar, voy a decidir

¹¹ En la Argentina, la expresión “Es al pedo”, se utiliza en conversaciones informales para referir a que no tiene sentido realizar determinada acción.

(Grupo Focal Escuela 4, gestión privada confesional, sectores bajos)

Otro aspecto para destacar en relación con la posibilidad de votar a partir de los 16 años es la percepción en torno a que en un año los sentidos sobre la política se transforman significativamente. Si a los 15 años las y los jóvenes pueden sentirse aún poco preparados para sufragar, un año después defienden con vehemencia su posibilidad de hacerlo. Otra cuestión relevante es que el ejercicio del voto pareciera vivirse como un rito de pasaje en el proceso de construcción de ciudadanía; aunque no es enteramente disfrutable, sino que combina el ejercicio de derechos con la vergüenza por ocupar un nuevo lugar social. Esto aparece en el relato de una de las estudiantes que votó por primera vez:

“Y los que sí fueron a votar, ¿fue algo distinto, raro, interesante, más o menos?”

Vergüenza cuando salí y mi mamá empezó a aplaudir y todos empezaron a aplaudir [risas]”

(Grupo Focal Escuela 1, Gestión Estatal, Nivel Socioeconómico Heterogéneo)

“Yo no sabía bien porque fue muy sobre la fecha. Yo cumplía años y medio que lo decidí en el momento. Ahora tengo un poco más de tiempo para pensarlo.”

(Grupo Focal Escuela 3, Gestión Estatal, nivel socioeconómico bajo)

Particularmente, con el último testimonio es posible pensar cómo el voto es asociado al proceso de adquisición de autonomía progresiva que forma parte de la construcción de ciudadanía y de politización a nivel generacional.

En cuanto al segundo aspecto, referido a la participación estudiantil dentro de la escuela, observamos algunas disputas en torno a los sentidos de la misma, asociadas sobre todo a los formatos organizativos y a las características de cada institución educativa. Las cuatro escuelas en las que se realizaron los grupos focales cuentan con algún tipo de instancia de participación de los estudiantes, que adquieren distintas denominaciones y sentidos. Es decir, que en todas existe algún tipo de forma de organización estudiantil, pero con diferentes modalidades y dinámicas.

En las dos escuelas de gestión estatal hay *centro de estudiantes*, la forma más clásica de organización de la representación de los estudiantes en la Argentina, que a su vez se encuentra definida por marcos normativos nacional¹² y subnacional¹³. Mientras que en la Escuela 3 el *centro* es percibido como más desarticulado; en la Escuela 1 tiene una fuerte tradición y presencia, siendo un espacio de organización

¹² Ley 26.877 (2013). “Representación estudiantil. Creación y funcionamiento de los centros de estudiantes”.

¹³ Dicha normativa fue presentada en el segundo apartado.

y movilización en momentos de alta conflictividad educativa. Sin embargo, de acuerdo con los entrevistados, el *centro de estudiantes* presenta un funcionamiento intermitente, que se activa ante coyunturas contenciosas específicas.

En las dos escuelas de gestión privada la organización estudiantil recibe otras denominaciones alternativas: *centro de estudiantes "formativo"* (Escuela 4) y *cuerpo de delegados* (Escuela 2). Esto se debe a que resulta frecuente en la Argentina que las instituciones de educación privada aprovechen la flexibilidad de las normas vigentes para proponer modelos de organización estudiantil visualizados como de menor conflictividad que el centro de estudiantes. Mientras que el *centro* la Escuela 4 se encontraba en formación al momento de realizar los grupos focales; el de la Escuela 2 tenía un funcionamiento asentado y se reunía periódicamente con las autoridades de la institución.

Más allá del funcionamiento singular en cada caso, identificamos que se produce un sentido consolidado alrededor de que la misión propia de un centro de estudiantes o cuerpo de delegados es *representar* a los estudiantes. Y esta idea se vincula fundamentalmente con recoger sus intereses, sistematizarlos, presentarlos públicamente y realizar gestiones o reclamos ante las autoridades.

El Centro de Estudiantes se ocupa de pintar paredes de las aulas, hacer jornadas por las aulas. También hacer un dispenser de preservativos.

(Grupo Focal Escuela 3, Gestión Estatal, nivel socioeconómico bajo)

Estudiante 1: Yo me puse un short de fútbol porque tenía todos los pantalones sucios y me retaron. Eso es ropa "de hombre".

Estudiante 2: También hay planteos re estúpidos. Antes te decían que no se podía ver la tirta del corpiño. No podías venir con musculosa.

Entonces ahora es más flexible eso, ¿y por qué? ¿Qué cambió?

Estudiante 2: Gracias a la Comisión de Género.

¿La Comisión de Género de dónde?

Estudiante 1: De acá, del Centro.

¿Es del Centro de Estudiantes? ¿Y esa comisión reclamó?

Estudiante 3: Claro, se hizo lo del shortazo, lo del pollerazo y así logramos que sea un poco más flexible.

(Grupo Focal Escuela 1, Gestión Estatal, Nivel Socioeconómico Heterogéneo)

En los dos fragmentos extraídos de los Grupos Focales también es posible dar cuenta de una significativa diferencia que existe según el tipo de gestión educativa (estatal o privada). En las escuelas de gestión estatal la autonomía relativa de la organización estudiantil respecto de las autoridades escolares es mucho mayor, llegando al punto de poder realizar reclamos en el formato de acciones directas de protesta, que alteran la dinámica escolar y pueden llegar a la toma u ocupación de los establecimientos. En los últimos años esto fue muy marcado respecto de demandas que tienen que ver con reglas de vestimenta y las cuestiones de desigualdades de género.

Por otro lado, una cuestión que emerge como significativa respecto de los sentidos de la participación en una organización estudiantil es la percepción de que es preciso contar con ciertas *competencias* para el ejercicio de la representación política en la escuela, como: *saber expresarse, tener buen trato con las y los estudiantes*, entre otras *capacidades*. En este sentido, hay una cierta percepción de que la participación en los centros de estudiantes no es una cuestión para todas y todos. Así, hay quienes se sienten inhibidos de participar ante autopercepción de que les faltan dichas *competencias*.

¿A alguien no le interesaba participar del centro de estudiantes o ser delegado?

Estudiante 1: Yo. Porque no me expreso bien tampoco y hay mejores personas, que pueden expresarse mejor.

(Grupo Focal Escuela 4, gestión privada confesional, sectores bajos)

Además de esta percepción de que ser delegado o delegada en el centro de estudiantes requiere ciertas habilidades, fue posible observar como un aspecto común a todos los grupos focales que suelen ser pocas las personas interesadas en postularse para cumplir dichos roles en la organización estudiantil. En definitiva, las y los jóvenes valoran la existencia de espacios institucionales que promuevan la organización estudiantil y la canalización de sus demandas. Asimismo, también parece bastante extendida la idea de la necesidad de contar con ciertos atributos para participar de manera más activa en estos espacios. En definitiva, reivindican su existencia y destacan varios de sus logros y acciones, pero esto no se traduce necesariamente en un afán de involucrarse ya que hay otras y otros que reúnen esas capacidades y en quienes pueden delegar la representación.

4. Producción de sentidos y percepciones acerca de la política por parte de estudiantes en la Argentina reciente: persistencias y emergencias

En este apartado final destacaremos los principales hallazgos que este trabajo nos ha permitido identificar.

En primer lugar, la centralidad de los vínculos inter e intra generacionales (entre pares y entre docentes y estudiantes) y la articulación de espacios virtuales

y presenciales en los procesos de politización juvenil desplegados en la escuela. Hemos observado que estos elementos que resultan constitutivos para los vínculos entre las juventudes y la política, y por momentos, al menos desde la percepción de las y los estudiantes, parecen adquirir una mayor relevancia frente a los contenidos curriculares trabajados en las clases.

En segundo lugar, pudimos reconocer un conjunto de sentidos producidos acerca de la política y la participación estudiantil que se encuentran atravesados por disputas simbólicas en torno a la redefinición constante de las fronteras entre el *afuera* y el *adentro* de la institución escolar. Estas dinámicas que hemos observado resultan centrales para pensar la experiencia escolar en la Argentina, y nos han permitido dar cuenta de una realidad caracterizada por los matices y la heterogeneidad de sentidos que son reapropiados y resignificados por las y los estudiantes.

Esta redefinición se expresa en un tercer elemento que fue adquiriendo centralidad creciente, ampliando los hallazgos presentados en trabajos previos (Núñez *et al.*, 2021). En efecto, como parte del clima de época post 2015, observamos que la dimensión de géneros, diversidades y sexualidades vinculada con el proceso de movilizaciones masivas protagonizadas por mujeres irrumpió al menos desde el año 2015 instalando una nueva agenda de demandas y derechos en torno a la igualdad de género y en contra de la violencia y los femicidios. Esto resulta clave para comprender los vínculos de las nuevas generaciones con la política entendida en un sentido amplio y algunos repertorios de acción emergentes que se expandieron en los últimos años.

Como cuarto punto podemos señalar que existe una diversidad de sentidos, percepciones y formatos de la participación estudiantil que, si bien se organizan en torno a la centralidad que todavía tiene la modalidad conocida como centro de estudiantes, abarcan distintas maneras de organización como el cuerpo de delegados y las comisiones conformadas alrededor de temas o coyunturas específicas. Esto se despliega con diferencias que distinguen las escuelas de gestión estatal y las de gestión privada. En este aspecto, el tipo de gestión cobra especial preponderancia en tanto delimita las formas que toma la participación estudiantil, así como los sentidos producidos en torno a ella, pero que, a su vez, da lugar a la capacidad de agencia de las y los estudiantes, quienes impulsan y producen transformaciones en sus escuelas.

Un quinto elemento que identificamos tiene que ver con las competencias que se ponen en juego por parte de las y los estudiantes a la hora de participar políticamente y que se perciben como necesarias para tener un buen desempeño en este campo. Así, en muchos casos, la autopercebida carencia de estas competencias o capacidades resulta inhibitoria del involucramiento en los espacios de organización. Es decir, que nos hemos encontrado con un conjunto de sentidos sobre la política que remite a una concepción de la misma sustentada en un modelo delegativo de la representación, así como también, en tanto una actividad profesionalizada para la cual se requiere un conjunto de saberes especializados propios del campo político.

De esta manera, en este artículo pudimos analizar las percepciones y sentidos que las juventudes producen sobre la política, a partir del trabajo con estudiantes de cuatro escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Se trata de

un abordaje que nos permitió dar cuenta de percepciones que están configuradas por diversas dimensiones, la mayoría de las cuales pudimos identificar aquí. Las distinciones entre escuelas de gestión estatal y de gestión privada, atravesadas por aspectos socioeconómicos, culturales y territoriales, entre otros, son importantes a la hora de dar cuenta de los sentidos producidos y las autopercepciones que se ponen en juego en la participación estudiantil dentro y fuera de la escuela. Asimismo, también hallamos cuestiones que remiten a la presencia de improntas generacionales, en particular en relación a la participación más activa en los espacios institucionales existentes en los establecimientos educativos o los sentidos acerca del voto en procesos electorarios.

Finalmente, al recuperar los testimonios resulta posible dar cuenta tanto de sus intereses y demandas, así como de los mecanismos para el ejercicio de acciones en el espacio público, no sólo *dentro* sino también *fuera* de la escuela. Así, la perspectiva histórica y situada cobra importancia para identificar emergencias y persistencias en la coyuntura estudiada, cuya profundización deberá ser encarada en próximos trabajos.

5. Referencias

- Alvarado, S. V., Vommaro, P., Patiño, J., & Borelli, S. (2021). Estudios de juventudes: una revisión de investigaciones en Argentina, Brasil y Colombia, 2011-2019. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 19(2), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4545>
- Anuario Estadístico Educativo (2019), Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Archenti, N. (2007). Focus group y otras formas de entrevista grupal. En Marradi, A., Archenti N. y Piovani, J. I., *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 227-235). Buenos Aires: Emecé.
- Ballesté Isern, E. y Feixa Pàmpols, C. El Sur político del Norte global: repensando la participación política juvenil en España. *Nómadas*, [S.l.], n. 50, p. 175-193, ago. 2019. ISSN 2539-4762. Disponible en: <http://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2796>. Fecha de acceso: 23 jun. 2021 doi: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a11>.
- Benedicto, J. y Feixa, C. (2015) *Los estudios sobre la juventud en España: Pasado, presente, futuro*. Revista de Estudios de Juventud (110). INJUVE, Madrid.
- Blanco, R. (2016). *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*.

- Campusano, M. (2019). La experiencia de formación militante. El entrenamiento y aprendizaje político al inicio de la militancia juvenil en organizaciones político partidarias de Resistencia-Chaco (Argentina). *Espacio Abierto*, 28(2), 103-128.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*. Año 2, n° 5.
- Chaves, M., Vommaro, P. A., & Gentile, F. (2018). Edades, políticas y generaciones en América Latina. *Ensamblés*.
- Cozachcow, A. (2020) *Juventudes militantes en partidos en el gobierno*. (Tesis Doctoral). FSOC-UBA.
- Elizalde, S. (2018). Las chicas en el ojo de huracán machista. Entre la vulnerabilidad y el “empoderamiento”. *Cuestiones Criminales*, 1 (1).
- Fuentes, J.L., Vázquez, M., Nakano, M. (2020) La participación de los jóvenes en el entorno social: estudio comparativo entre España, Argentina y Brasil. Pp. 69-90. En Igelmo Zaldívar, J. y González, M.^a R. (Eds.). *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico*. Salamanca: FahrenHouse.
- Gamallo, G. (2011). Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, 55, Octubre 2011 | pp. 189-233.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Igelmo Zaldívar, J. y González, M.^a R. (Eds.). (2020). *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico*. Salamanca: FahrenHouse.
- INDEC. (2010). Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas.
- Informe Evolución de la Educación Secundaria (2020). Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (26), 109-134.
- Larrondo, M. (2018). La militancia estudiantil secundaria durante el kirchnerismo y apuntes iniciales tras el triunfo de Cambiemos. *Ánfora*, 25(45), 71-98. DOI: <https://doi.org/10.30854/anf.v25.45.2018.XXX> Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538.
- Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década* Nro. 34.

- Machado Pais, J. (2020). *Jóvenes y creatividad: Entre futuros sombríos y tiempos de conquista* (Vol. 2044). Ned ediciones.
- Manheimm, K. (1928). *El problema de las generaciones*, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 62 [1993].
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra, en Margulis, Mario (ed.), *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Cubides, C. H., Laverde, T. M. C., Valderrama, H. C. E., & Margulis, M. Bogotá.
- Martín Criado, E. (2009). Generaciones/clases de edad. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. Madrid-México: Ed. Plaza y Valdés.
- Mutuverria, M. D. (2017). Juventudes y participación política: la condición juvenil en el peronismo platense contemporáneo. (Tesis Doctoral). UNGS-IDES. Nuñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- Nuñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, 56(1), 155-177.
- Nuñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editorial Universitario
- Núñez, P., Blanco, R., Vázquez, M. & Vommaro, P. (2021) Experiencias políticas en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina): demandas, ámbitos y fronteras en la participación estudiantil. *Dossiê Educação e Comportamento Político. En prensa*.
- Núñez, Pedro; Otero, Estefanía. 2018. Demandas y acciones políticas en la agenda del movimiento estudiantil secundario. El caso de una escuela preuniversitaria de la Ciudad de Buenos Aires. En Beretta, Diego; Laredo, Fernando; Núñez, Pedro y Vommaro, Pablo. 2018. Políticas de juventudes y participación política: Perspectivas, agendas y ámbitos de militancia. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Pinkasz, D. & Núñez, P. (2020) ¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI en Pinkasz, D. & Núñez, P. (comp.) I Informe FLACSO: Educación Secundaria en América y el Caribe, San José de Costa Rica. FLACSO.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. NED ediciones.

- Seca, M. V. (2019). "Estamos haciendo historia": Activismos juveniles por el derecho al aborto en Mendoza (Argentina). *ACTIVISMOS FEMINISTAS JÓVENES*, 79.
- Stake, R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tarábola, F., Martínez, M. & Vommaro, P. (2020) Modos y significados de la participación juvenil en la escuela media. pp. 43-68, En Igelmo Zaldivar, J. y González, M.^a R. (Eds.). *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico*. Salamanca: FahrenHouse.
- Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P. & Blanco, R. (2017) (Coords.). *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Vommaro, P. (2013). Balance crítico y perspectivas acerca de los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina (1960-2012). *Sudamérica Revista de Ciencias Sociales*, (2).
- Vommaro, P. (2014). Juventudes, políticas y generaciones en América Latina: acercamientos teórico-conceptuales para su abordaje, en AAVV *En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas*. COLEF-CINDE Manizales-CLACSO: Tijuana, México.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.