



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS
SOCIALES**

**“Los espacios de participación estudiantil en
las escuelas medias neuquinas. Una mirada
desde la formación ciudadana.”**

AUTORA: Mg. Luciana Ayelen MACHADO

DIRECTORA: Dra. Adriana HERNÁNDEZ

CO-DIRECTORA: Dra. Mirta TEOBALDO

-diciembre de 2013-

Resumen

En este trabajo nos proponemos indagar acerca de los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas, desde la perspectiva de la formación ciudadana, identificando las relaciones posibles entre elementos de las culturas escolares y de la cultura política de la provincia de Neuquén. Este análisis es desarrollado en cuatro escuelas medias, recortándose temporalmente en el año 2009, atendiendo a los resultados de investigación del PAV N° 180 del año 2006.

Abordamos la participación en el entorno escolar, considerando todas aquellas acciones, modos y aprendizajes que le permiten al estudiantado organizarse de manera colectiva para generar instancias de intervención y toma de decisiones. En este sentido, sostenemos que la escuela es uno de los pocos lugares que nos vincula a unos/as y otros/as en un espacio común, en la búsqueda de construcción de lo público.

Complejizando esta mirada, entendemos que la categoría de espacios de participación nos permite considerar dicha participación como un ejercicio que combina las relaciones pedagógicas (estudiantes, docentes, conocimiento), las culturas escolares y políticas y las dimensiones física y simbólica. Las relaciones que los constituyen se producen ante la ocasión de tomar parte de o en algo, generando acciones que llevan a la intervención en asuntos públicos, como instancias de construcción de lo común y de toma de decisiones. Estos espacios se instituyen en particulares prácticas de formación de ciudadanía en tanto que implican un compromiso con el/la otro/a, el logro de metas en común y consensos entre los/as sujetos/as que los construyen, por lo cual estas prácticas son productoras no sólo de conocimientos sino también de subjetividades.

Asimismo, identificando aquellos espacios de participación que configuran la cultura política de la provincia de Neuquén, procuraremos analizar las continuidades y discontinuidades entre las formas y los contenidos de espacios de participación estudiantil y distintos espacios de participación provincial.

Las siguientes son algunas de las preguntas que nos orientan en la indagación de nuestro problema de investigación: ¿Qué espacios de participación estudiantil se construyen, generan, propician, se apropian, en las distintas escuelas medias? ¿Qué características presentan? ¿Cómo se desarrollan los juegos de construcción-apropiación de los espacios? ¿Cómo se resignifican y/o reproducen los elementos de la cultura política en los espacios de participación estudiantil al interior de las distintas escuelas medias? ¿Qué modelos de ciudadanía se delinean? ¿Cuál es la potencia de dichos espacios para los/as jóvenes de hoy, para la ciudadanía actual?

Abstract

In the present study we search for spaces of students' participation in secondary level schools in Neuquén Province from the perspective of citizenship education. We seek to articulate the possible relations between elements of schooling culture and the political culture of Neuquén province. The analysis is developed in four secondary level schools with information obtained in 2009, taking as a previous platform of the research the project PAV N° 180 (Vacancy Area Project, FONCyT).

We approach the notion of participation within school considering actions, modes and contents of learning that enable students to organize in a collective way to generate instances of intervention and decision making. In this sense, we sustain that the school remains as one of the few places for social bonding in terms of a common space in the search for the construction of the public.

Taking another step towards a deeper approach, we understand that the category 'spaces of participation' allows us to consider participation as an exercise that combines pedagogical relations -students, teachers, knowledge-, schooling culture and political culture, physical and symbolic dimensions. The relations that constitute those spaces are produced in the occasion of taking part or being part of a situation, generating actions that propel to the intervention in public issues, in terms of instances of construction of the common and of decision making. Those spaces are instituted in particular practices of citizenship education since imply a

commitment with others, the search for common purposes and consensus among the subjects involved. In this way, these practices produce not only knowledge but also particular subjectivities.

Through the process of identification of the diverse spaces of participation that configure the political culture of Neuquén Province, we intend to analyze the continuities and discontinuities between the forms and contents of the students' spaces, on one hand, and the diverse provincial spaces on the other.

The following are some of the questions that guide the study of our research problem:

What spaces of participation are built, propitiated in the different secondary schools of our study? What characteristics do they present? How do the forms of construction-appropriation of spaces develop? How are the elements of the political culture re-signified and/or reproduced within the spaces of students' participation in the different schools? What models of citizenship are delineated? What is the potency of those spaces for students today in terms of current citizenship?

Agradecimientos

A los Afectos académicos:

A mi directora de Tesis Dra. Adriana Hernández, por las lecturas atentas y los ‘espacios’ compartidos.

A mi co- directora Dra. Mirta Teobaldo, por las lecturas atentas y los ‘espacios’ compartidos.

A mis amigas y compañeras de la Facultad de Ciencias de la Educación, por el ánimo y los consejos.

A los afectos más cercanos:

A Daniel, por su amor, su contención y su respeto.

A nuestra hija Josefina por su tiempo y sus sonrisas.

A mis padres, por estar y ayudarme a crecer.

A mis hermanas y abuela, por el acompañamiento constante.

A Susana y Luis por la continua presencia.

A mis amigas y amigos, por la pregunta y el estímulo, especialmente a mi amiga de la vida, Alfon, por el anexo.

A Carly, por el hogar y la bienvenida.

A mi amiga Adriana, por su paciencia, su tiempo y los mates compartidos.

A mi amiga Mirta, por su paciencia, su tiempo y los cafés compartidos.

A Moni, por la palabra justa y la picardía informática

A Ángela, por la mirada atenta y las notas de humor.

A Sole, mi amiga, compañera y sostén; por los diálogos interminables, los ‘caminos andados’ y los momentos inconmensurables.

Agradezco también a mis docentes y compañeros/as de la FLACSO por haber sido parte del camino en el cual me encuentro hoy.

A las coordinadoras y a los y las integrantes del PAV N° 180 por la oportunidad de aprendizaje, crecimiento, desarrollo personal y profesional.

Agradezco especialmente al Dr. Juan Ignacio Piovani, a la Dra. Valeria Llobet, al Mg. Daniel Galarza y a Miguel Croceri por sus aportes oportunos.

Un particular agradecimiento a las escuelas que nos permitieron entrar en sus espacios y a los y las estudiantes que nos prestaron sus voces.

“Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela.

Antes de morir le reveló su secreto:

La uva –le susurró- está hecha de vino.

Marcela Pérez Silva me lo contó, y yo pensé:

Si la uva está hecha de vino,

quizás nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos”

(Eduardo Galeano 1998, p. 4)

“Hay que enseñar porque las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo y débiles en términos instintivos. Los que vienen al mundo, los cachorros humanos, lo hacen sin medios de orientación, sin lo que podríamos llamar Planes Educar (...) Enseñar, es repartir esos planes (...) Hay gente que reparte poco. Hay otros que quieren repartir números y letras. Algunos no reparten nada. Otros quieren repartir todo y ahogan. Lo cierto es que hay que enseñar porque un cachorro de los nuestros, en el inicio, no consigue llegar por sus propios medios a ningún lado. No puede. No hay manera.”

(Estanislao Antelo 2009, p. 23)

Índice

INTRODUCCIÓN. Sentidos y perspectivas	1
Crisis y ‘necesariedad’: el lugar de la escuela media en la producción de ciudadanía.....	2
La formación ciudadana como objetivo cambiante: elementos históricos.....	4
La escuela media hoy: contextos y sentidos.....	7
El problema de investigación en contexto.....	9
DESARROLLOS METODOLÓGICOS	15
El proyecto marco.....	15
<i>En el campo</i>	17
<i>Las escuelas seleccionadas</i>	19
<i>Los instrumentos de investigación</i>	28
Redefiniciones	31
CAPÍTULO I: Construyendo miradas. Delineando los bordes de los espacios de participación estudiantil.....	34
Sentidos interpelados: transmisiones que habilitan la novedad.....	35
De culturas y espacios: la cultura escolar, construida por y constructora de los espacios de participación.....	39
Neuquén: tierra de confluencias.....	43
Formación ciudadana, cultura política y cultura escolar: vínculos posibles.....	47
Educación y ciudadanía: transmisiones escolares.....	49
Espacios: construyendo sus modos de inteligibilidad	52
Construyendo los espacios: miradas desde la participación.....	57
Espacios de participación: construyendo la mirada.....	62
Espacios de participación en las escuelas medias: la mirada pedagógica.....	68
CAPÍTULO II: Límites espaciales: fuentes de organización y temporalidad.....	73
Primera sección	
Indicios: aproximaciones a los límites espaciales	74
<i>Indicios: organizaciones estudiantiles</i>	75
<i>Indicios: reclamos</i>	78
<i>Indicios: proyectos escolares</i>	80
<i>Indicios: lugares</i>	82
Clasificación: Delimitando espacios. Sujetos, tiempos, acciones y bordes escolares.....	85

Segunda Sección	
Construir los espacios: percepciones sobre la participación.....	91
Los espacios de participación estudiantil: según las fuentes de organización.....	96
<i>Estudiantes: ‘el desafío de tomar la palabra’</i>	100
<i>Estudiantes: ‘las huellas de la experiencia’</i>	103
<i>Docentes: ‘espacios invitados’</i>	114
Espacios y sujetos: pertenencia y habilitación.....	122
Según la temporalidad: institucionales o eventuales.....	126
Lugares y tiempos que construyen espacios.....	126
<i>Espacios Eventuales</i>	130
<i>Espacios institucionales</i>	132
<i>Doble temporalidad</i>	135
CAPÍTULO III: Desde la mirada pedagógica: entre la prescripción y la contingencia	138
Mirada pedagógica (o desde las transmisiones).....	139
<i>Contingencias (miradas desde ‘lo azaroso’). Prescripciones (miradas desde</i>	
<i>la planificación)</i>	142
• <i>Entre la teoría y la práctica</i>	144
• <i>Transmitir los derechos</i>	147
• <i>Transmitir la justicia</i>	150
Enseñar y aprender sobre la participación: Espacios posibles.....	153
<i>‘Horas libres’: construyendo herramientas para la participación</i>	153
<i>Temas de actualidad: conocimiento y debate</i>	156
• <i>Algunos/as sí, otros/as no</i>	157
• <i>Diferencias y similitudes</i>	162
<i>Actos escolares</i>	163
<i>Espacios curriculares</i>	166
• <i>Talleres: una opción distinta</i>	168
<i>Espacios extra curriculares</i>	171
<i>Paredes que dicen: expresiones escritas</i>	172
• <i>Otras expresiones: cuerpos y sujetos</i>	177
Modos de resolución de conflictos: espacios posibles de participación estudiantil.....	179
<i>¿Cómo se definen los conflictos?</i>	180
<i>Resolución de conflictos: acciones y sujetos</i>	181
• <i>Desde los/as docentes</i>	182
• <i>Desde el estudiantado</i>	183
Normas de Convivencia: construyendo nociones de ‘lo público’	184

Participación docente.....	192
Estudiantes haciendo docencia: sugerencias de enseñanza	195
Delineando algunos bordes, abriendo nuevos límites espaciales	199
CAPÍTULO IV Contornos porosos entre la cultura política y la cultura escolar: intersecciones de prácticas y sentidos.	202
Cultura política: concepto y relaciones.....	203
Neuquén: cultura, tiempos y espacios.....	205
<i>Espacios de participación en la cultura política neuquina: según las fuentes de organización.....</i>	207
• <i>Movimiento Popular Neuquino: construcción de perpetuidad.....</i>	207
• <i>Iglesia neuquina: “con un oído en el evangelio y otro en el pueblo”.....</i>	211
• <i>Sociedad civil: grupos, movimientos y reclamos.....</i>	215
Lo político en las construcciones y articulaciones de los espacios de participación.....	218
<i>Articulaciones: ‘lo físico’ y ‘lo simbólico’.....</i>	219
<i>Aquellos primeros espacios: participación territorialiana.....</i>	221
<i>Espacios de participación de la cultura política provincial: focalizando la mirada en los tiempos de la investigación.....</i>	224
• <i>Espacios organizados por estamentos gubernamentales.....</i>	233
Los espacios de participación: según su temporalidad.....	237
<i>Cutral C6 y Plaza Hincul: de la eventualidad a la perdurabilidad.....</i>	238
<i>Traducciones: de la cultura política neuquina a los espacios de participación estudiantil.....</i>	240
<i>La cara simb6lica de lo f6sico.....</i>	244
<i>Espacios eventuales que perduran.....</i>	251
<i>Tiempos y contextos: configuraciones espaciales diversas.....</i>	252
<i>Las redes sociales y los espacios de participaci6n estudiantil.....</i>	258
Cultura pol6tica y cultura escolar: pensando en la formaci6n ciudadana.....	259
CAPÍTULO V: Transmisiones escolares: participaci6n y ciudadan6a	261
La formaci6n ciudadana ayer y hoy.....	262
<i>Las escuelas secundarias y la formaci6n ciudadana.....</i>	264
• <i>Formaci6n ciudadana en contexto.....</i>	265
Las escuelas como espacios p6blicos. La construcci6n del espacio p6blico en las escuelas.....	269
La formaci6n ciudadana desde las voces de los/as entrevistados/as.....	272
<i>Concepciones de ciudadan6a desde las voces de los/as estudiantes.....</i>	275
• <i>Ciudadano/as habitantes.....</i>	276
• <i>Ciudadan6a como ejercicio ‘presente’.....</i>	278

• <i>Ciudadanía y concepción de sujetos</i>	280
Percepciones: ‘qué se enseña de’ y ‘cómo se enseña’ la ciudadanía.....	283
<i>Enseñanza de la ciudadanía en términos morales</i>	285
CONCLUSIONES. Espacios: límites, espirales y configuraciones	292
Mapas diferenciados: apropiaciones de los espacios.....	293
Mapas de población: habitantes de los espacios.....	297
Mapas político-geográficos: la presencia simbólica de lo físico.....	299
Mapas pedagógicos: construcción de saberes y subjetividades.....	301
<i>Formación en el presente, para el futuro</i>	306
<i>Formación en el presente, para el presente</i>	310
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	313
ANEXO	
Mapas.....	1
Fotos ilustrativas de las escuelas seleccionadas	
<i>Escuela D</i>	2
<i>Escuela C</i>	3
<i>Escuela J</i>	5
<i>Escuela P</i>	7
Algunos sitios emblemáticos de la ciudad de Neuquén.....	9

INTRODUCCIÓN

Sentidos y perspectivas

*“El saber no ha sido hecho para comprender,
ha sido hecho para hacer tajos.”*

(Foucault 1977, p.20)

La generación a la que pertenezco es ‘hija de la democracia’. Somos hijas e hijos de la democracia (Mayer, 2009). Probablemente por ello hemos naturalizado prácticas que, en los momentos de nuestra historia nefasta, fueron castigadas y silenciadas. Distintas imágenes provenientes de memorias relatadas se me hacen presente: no se podía caminar por la vereda de dos edificios céntricos de la Ciudad Capital: la casa de Gobierno y el Comando de la 6ta. Brigada de Montaña; las obras de teatro de grupos juveniles en la Escuela de Bellas Artes eran objeto de sospecha y algunos actores y actrices locales se encuentran en el grupo de desaparecidos/as. Un grupo de mujeres se reúne en la Catedral con el Obispo Jaime De Nevares y se escriben cartas preguntando por el paradero de estudiantes secuestrados, que son sus hijos e hijas.

También probablemente a partir de este lazo filiatorio es que me pregunto ahora -como investigadora- cómo se construyen las ideas, las acciones y los procesos que nos llevan a algunos y a algunas a comprometernos con la toma de decisiones para la vida en común y a otros/as a ser meros espectadores/as de ella.

Si esta familiaridad es la plataforma a partir de la cual construimos nuestro ejercicio ciudadano y, con él, nuestra participación en la esfera pública; el extrañamiento, a su vez, puede habilitarnos en el sentido de permitimos pensar la participación, conocerla, ejercerla.

Estas inquietudes y reflexiones son las que nos conducen a delinear nuestro problema de investigación y comenzar por los espacios de participación que construyen los y las estudiantes de las escuelas medias neuquinas.

Preguntarnos por el aprendizaje de estas prácticas y por la experiencia escolar, nos lleva necesariamente a la pregunta acerca de la función de la escuela como formadora de ciudadanía

Crisis y necesidad: el lugar de la escuela media en la producción de ciudadanía.

Partimos del supuesto de que la institución escolar, aún en el vaivén de tensiones que la atraviesan poniendo en duda su capacidad como ‘formadora de sujetos/ciudadanía’, constituye un espacio objeto de demandas/expectativas de distintos sujetos sociales que produce, reproduce, recrea y transforma saberes y prácticas pedagógicas constitutivas de subjetividad.

La idea de que cuanto más fuerte es la crisis del discurso escolar como estructurante legítimo de ‘un orden’, esta función cae con mayor impronta sobre los sujetos individuales, invita a pensar que el proceso de subjetivación de dichos sujetos no depende ya -al menos con la misma relevancia- de su paso por la institución escolar. Desde este posicionamiento, podemos decir que las nuevas formas de subjetivación no responden tampoco a la lógica institucional moderna -centrada en la proyección a largo plazo, en la producción de identidades estables- sino a formas mucho más volátiles (Dubet y Martuccelli 1998; Duschatzky y Corea 2002)¹

En relación al debilitamiento de la escuela como dispositivo de producción subjetiva sostenemos que este *debilitamiento* del perfil moderno de la escuela, no implica su ausencia en la experiencia de los sujetos que transitan por ella². Por el contrario, consideramos que esta crisis de las instituciones modernas abre el espacio para la redefinición de la función de la escuela secundaria en particular, objeto de esta investigación.³

¹ En este escrito se toma como referencia para realizar las citas la Harvard (author –date) Referencing Guide 2007, Central Queensland University, Rockhampton, Queensland. <http://www.cqu.edu.au/>

² Existen otras líneas de investigación menos radicales en cuanto a la consideración del debilitamiento de la escuela como lugar de producción de subjetividades y de transmisión de conocimientos (Dussel 2007; Tiramonti 2004)

³ Fundamentación del Proyecto de Investigación “Escuela Media y ciudadanía. Un estudio sobre prácticas pedagógicas en relación a la vida política y a la vida productiva en la

Durante los últimos treinta años, el sistema educativo ha sido centro de críticas, análisis y estudios. La individualidad, lo privado y el mercado como las nuevas regulaciones que determinan las relaciones entre grupos, entre individuos y entre culturas, son el resultado de los cambios políticos, sociales y económicos que están en constante devenir. La pulverización de las fronteras económicas, la expansión de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información y la pérdida de eficacia regulatoria de las instituciones como el Estado, la escuela y la familia, son algunas de las características que hoy ponen en jaque las estructuras escolares.

Si bien los argumentos de la crisis se refieren al sistema educativo en general, nosotras los tomamos como claves para pensar la escuela media⁴ en particular, ya que es en dicho nivel educativo en el cual se desarrolla nuestro problema de estudio.

En este trabajo, sostenemos a la tesis que argumenta que la gramática de la escuela moderna⁵ ya no alcanza para responder a las demandas sociales marcadas por la masificación del ingreso a dicho nivel educativo ya que nos posibilita reflexionar acerca de sus sentidos hoy, de la función de la escuela media como formadora de ciudadanía, como espacio público de construcción de lo público (Cullen 1997). La incorporación de nuevos sectores que por primera vez tienen acceso real a la escuela media, ha puesto en evidencia las falencias del formato y de la gramática escolar para dar respuestas a estos nuevos grupos, lo cual tiene como consecuencia la profundización de la brecha de desigualdad educativa (Southwell 2009 y 2011; Dussel 2007; Tiramonti 2004 y 2011 y Kessler 2002). No es cuestión de sólo multiplicar la oferta educativa, sino que se trata de la necesidad de avanzar en la revisión del dispositivo escolar (Tiramonti 2011, p. 11)⁶

provincia de Neuquén.” (C 090), del cual soy integrante. Directora: Dra. Adriana Hernández, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

⁴ En este trabajo utilizamos indistintamente las expresiones escuela media y escuela secundaria.

⁵ Este concepto se refiere a “...la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, dividen el conocimiento por ‘materias’ y dan calificaciones y ‘créditos’ como prueba de que aprendieron.” (Tyack y Cuban 1995, p.167)

⁶ Reconocemos otros dos nudos de discusión en relación a esta temática. Uno de ellos es la tesis que se sustenta en la consideración de que las instituciones del sistema educativo han perdido el monopolio de la transmisión de conocimiento a causa de los flujos de

Como expresamos en el subtítulo que da inicio a este apartado, creemos que a pesar de su crisis la escuela secundaria sigue siendo necesaria. Recuperamos aquí los aportes teóricos de Adriana Puiggrós (1994, p. 40), quien plantea la educación como campo problemático constituido por elementos históricos en tensión, cuya mayor pervivencia en el tiempo puede hacerlos visibles como necesarios y su aparición más azarosa como contingentes. Esta lente teórica de la tensión necesidad-contingencia habilita la mirada para indagar los elementos y su entramado escolar en la producción de subjetividades, en la construcción de ciudadanía y, en este sentido, en la enseñanza de la participación como la acción que nos permite involucrarnos en la vida pública y en la toma de decisiones que nos afectan como ciudadanos/as.

De este modo podemos preguntarnos: *¿Qué nuevos sentidos produce esta crisis de la escuela media? ¿Cómo pensamos la ciudadanía en este contexto? ¿Qué desafíos presenta la crisis a las nociones de ciudadanía y participación?*

La formación ciudadana como objetivo cambiante: elementos históricos.

Podemos entender los elementos protagonistas de la crisis en tanto nos remitamos a los inicios del sistema educativo, al perfil moderno de la escuela.

comunicación que permiten las llamadas nuevas tecnologías. Esto tiene como consecuencia directa la crisis de la lógica de los fundamentos en los que se basaba el sentido de la escuela, cuya única función es la de la transmisión del saber (Duschatzky y Corea 2002).

Otro, se basa en la destitución del Estado-Nación como institución dadora de sentido. Las instituciones disciplinarias como la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel y la prisión, se apoyaban en la meta institución Estado- Nación y los sujetos compartían lenguajes comunes. Las marcas producidas por las instituciones aseguraban la relación transferencial entre ellas. De este modo, el Estado- Nación delegaba la producción y reproducción del ciudadano en dichas instituciones. Este análisis postula que estamos frente a la caída del Estado-Nación como articulador simbólico de las instituciones que mencionamos anteriormente. Por lo tanto, las escuelas sufren destitución, fragmentación y anomia. A pesar de la mencionada caída, aún existen instituciones pero con objetivos diferentes, ya no como productoras y reproductoras de subjetividad ciudadana. Sin Estado-Nación no hay un proyecto general en el cual integrarse por lo cual las escuelas se transforman en galpones: se da una coincidencia de materiales en un espacio físico que no garantiza una representación compartida. De este modo, las instituciones galpones operan como si los sujetos estuvieran constituidos por las marcas disciplinarias, pero la subjetividad del que responde no es institucional sino mediática (imagen y opinión personal). En los galpones no hay reglas claras, trascendentes y, por este motivo, la ley no es capaz de producir ordenamiento simbólico. (Lewcowicz 2008)

A principios del siglo XX, la construcción del sistema educativo formal se vinculó a la formación del ciudadano; es decir, al desarrollo de capacidades que posibilitaron la participación conciente en la vida política y social y el ejercicio de derechos y cumplimiento de obligaciones (Bottarini 2007, p. 170). Éste fue el objetivo fundamental que contribuyó a la construcción del incipiente Estado-Nación, sustentada en un proyecto de principalidad del estado. Las escuelas secundarias, se constituyeron a su vez, con la función de "...disciplinar e integrar a las clases populares bajo el colectivo ciudadanos" (Pineau 1997, 18 en Bottarini 2007, 183); formar a las elites de la clase dirigente, para que pudieran realizar estudios superiores o desempeñar cargos en la administración pública o privada. Sin embargo, este nivel no gozó de la comprensión necesaria como para que tuviera una legislación específica, mostrando así las dificultades de la sociedad -que aún hoy perduran- para encontrar un lugar a los/as adolescentes y a los sectores medios. En el transcurso del siglo XX, el objetivo del nivel medio o, mejor dicho, la idea de ciudadano/a que se pretendía formar, se vio modificado. Durante el peronismo se construyó un nuevo espacio político y la escuela fue utilizada como una herramienta del estado, probablemente de forma más explícita que en otros períodos. Se produjo una ruptura con el normalismo, a partir del establecimiento de circuitos de educación laboral. Se enseñó en las escuelas el ejercicio de derechos que, según Bottarini (2007, p.194) colaboró en la construcción de ciudadanos/as activos/as a favor del gobierno.

A fines de la década del '50, durante la llamada Revolución Libertadora, se re tornó a una formación cívica orientada más a las obligaciones que a los derechos de los/as ciudadanos/as, limitando estos últimos al ejercicio del voto.

Con el regreso de Perón, en 1974, se procuró formar un/a ciudadano/a informado/a y crítico/a de la situación social Argentina y Latinoamericana (Bottarini 2007, p.207) y se impulsó el protagonismo escolar por medio de los centros de estudiantes.

La concepción de ciudadano que se pretendía formar, adquirió otros significados durante el periodo de la dictadura (1976-1983). Esta etapa se caracterizó tanto por la represión a docentes y estudiantes como por la

subsidiariedad del Estado y, con ello, la promoción de la iniciativa privada. En el contexto de esta política, se produjo el inicio de la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias. En cuanto a la formación, el fuerte intervencionismo del estado retomó los valores cristianos como el eje de la educación que se debía impartir e hizo a un lado los derechos políticos y sociales. Sin embargo, a principios de 1980 resurgieron los centros de estudiantes, pugnando por diversas reivindicaciones, centros que fueron perseguidos y desacreditados. Esta actividad estudiantil se legalizó cuando, con la vuelta a la democracia el gobierno vetó el decreto De la Torre (de 1935) que prohibía la existencia de centros de estudiantes en los colegios secundarios. Dicha norma había sido utilizada de manera intermitente desde la década del '30 por los distintos gobiernos autoritarios (Puiggrós 2007).

La reforma Educativa de la década del '90 surgió como un intento por responder a las mencionadas crisis. De esta manera, la Ley Federal de Educación (sancionada en abril de 1993) promulgó la extensión de la obligatoriedad hasta 3^{er} año de EGB 3, ampliando así la expectativa de escolaridad. Sin embargo, a pesar de estas reformas, el nivel medio del sistema educativo argentino aún se ve sometido a una crisis que podríamos denominar de 'sentidos'.

Actualmente, la escuela media es un ámbito que carece de objetivos claros, de sentidos construidos en función de las necesidades que demandan la sociedad actual y la masificación del ingreso a dicho nivel⁷.

A igual que a comienzos del siglo XX, la educación secundaria tiene hoy, como objetivo, la formación de los y las adolescentes en la construcción ciudadana, tal como se expresa en la Ley de Educación Nacional⁸: “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios” (Ley de Educación Nacional N° 26.206, año 2006, capítulo IV, artículo 30). Cabe preguntarnos cómo se traduce la concreción de este objetivo en nuestras escuelas, y si efectivamente lo hace. Desde el Ministerio Nacional, se ha

⁷ Este planteo, con el que acordamos, lo realizan Kessler 2002; Tenti Fanfani 2003; Tiramonti 2004, 2005; Ferreyra 2009 y Alliaud y Antelo 2009; entre otros/as.

⁸ La Ley de Educación Nacional N° 26.206 extiende la obligatoriedad a toda la escuela secundaria.

realizado un repertorio variado de acciones en pos de la consecución de los objetivos propuestos; resta poder evaluar cómo se trasladan dichas acciones a las prácticas escolares⁹.

Si pensamos que la Ley procura *habilitar* el ejercicio de la ciudadanía, debemos reflexionar acerca de qué acciones implica esa habilitación; es decir, ver la escuela como dadora de herramientas tanto teóricas como prácticas para la concreción del ejercicio propuesto y pensar las formas de transmisión.

La escuela media hoy: contextos y sentidos

Como expresamos de diversos modos en los apartados anteriores, podemos distinguir en el devenir del desarrollo del nivel secundario, procesos de expansión y masificación de la escuela media, comprendiendo por el primero, el período que va desde fines de los '80 hasta 1993, teniendo como impulsoras a las clases medias urbanas y a las clases bajas en ascenso. El proceso de masificación implicó el período que transcurrió desde 1993 hasta la actualidad, en el cual se extendió la obligatoriedad educativa a los 16 años. De esta manera, se produjo el ingreso de un nuevo sector social que por primera vez tuvo la posibilidad real de acceso y la ilusión de permanencia.

Sin lugar a dudas, el sistema educativo -sus instituciones y sujetos- no es ajeno a cambios tales como la merma en la credibilidad política entendida como una entidad con capacidad de resolver conflictos y el desvanecimiento del estado, a partir de lo que el mercado se ha impuesto como el modelo universal teniendo como consecuencia el desmantelamiento del sentido social, primando el fomento del individualismo, de lo privado y del consumo como las nuevas regulaciones que determinan las relaciones entre grupos, entre individuos y entre culturas. Además, han mutado las formas en

⁹ Entre las reformas propuestas se incluyen modalidades alternativas de cursada que reconocen la heterogeneidad del alumnado; por ejemplo, presentan adaptaciones a quienes trabajan o tienen hijos, facilidades para rendir materias adeudadas y apoyo extraescolar incluso en vacaciones. La nueva secundaria aspira a durar cinco o seis años, según la provincia, de acuerdo a si la primaria llega hasta sexto o séptimo grado. Plantea la posibilidad de organizar talleres, proyectos y seminarios fuera de las aulas, y prevé materias optativas, de modo que los estudiantes puedan diseñar una parte de su currícula. Además, la escuela promoverá la presencia de tutores y el apoyo escolar. (Rosemberg 2012, p 12)

que la sociedad reinterpreta y tramita la política y lo político¹⁰. El contexto de fragmentación del orden social y de disolución de identidades colectivas, tiene como consecuencia la disolución de lo público como el espacio de encuentro social y de construcción política de los nuevos significados que otorguen sentido a las acciones colectivas, en la búsqueda del bien común¹¹. En este contexto de desconfianza generalizada, las acciones específicas de la sociedad civil referidas a la esfera pública se han convertido hoy en los nuevos ejes de análisis en lo que respecta al ejercicio de la ciudadanía. El sistema educativo inevitablemente es atravesado por estos cambios especialmente a partir de los procesos de masificación y expansión del ingreso, al que nos refiriéramos previamente.

A pesar del panorama de falta de respuestas de la escuela secundaria, en este trabajo sostenemos que la escuela actualmente es uno de los pocos ámbitos que permiten el contacto sistemático con otros/as en un espacio público. Es el sitio en el cual la posibilidad de construcción de experiencias acerca de la participación invita a los/as jóvenes a vivir y construir el conocimiento y el ejercicio de la acción ciudadana.¹²

Creemos que, más allá de la necesidad por la que atraviesa el nivel medio de afrontar los cambios mencionados, la escuela sigue siendo "...una herramienta de integración social capaz de darle a todos los niños -y jóvenes- las competencias y los conocimientos a los que tiene derecho, a fin de convertirse en ciudadanos activos" (Viñao Frago 2002, p. 36).

¹⁰ Chantal Mouffe (2007), realiza la siguiente distinción entre 'lo político' y 'la política': "(...) concibo 'lo político' como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a 'la política' como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político." (p. 16)

¹¹ Frigerio y Dicker 2005, p.54

¹² Entendemos la formación ciudadana no sólo en los términos del conocimiento y reconocimiento de los derechos, sino, fundamentalmente, el aprendizaje del ejercicio de los mismos. En este trabajo nos referimos a formación o educación ciudadana diferenciándola de la educación o formación para la ciudadanía ya que consideramos a la juventud como sujetos de derecho y no como quienes lo serán en un futuro. Si bien sabemos que el estatus formal de la ciudadanía se alcanza con el ejercicio del voto, creemos que no se debe limitar el concepto al hecho de tener la edad para poder ejercerlo.

En otras palabras, lejos de querer sostener un ‘optimismo pedagógico’¹³, creemos que la escuela se construyó con el objetivo y, por lo tanto, el deber de formar al ciudadano, tarea que aún hoy le queda por ser el sitio público, estatal y obligatorio -por excelencia- en el cual un grupo de jóvenes tiene la posibilidad del encuentro. En este sentido, la ciudadanía implica en su definición el conocimiento de las leyes que nos regulan en sociedad, y la institución escuela tiene como una de sus funciones centrales la de formarnos no sólo para su conocimiento, sino también para su ejercicio; para el desempeño democrático en la vida pública.

El problema de investigación en contexto

En los últimos años, se han realizado numerosos estudios en función de analizar el proceso de crisis del sistema educativo, con el objeto de comprender y buscar soluciones a la problemática. Ellos son la base en la cual nos apoyamos para presentar el problema de investigación de esta tesis que denominamos “*Los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas. Una mirada desde la formación ciudadana.*”

En el año 2006 un equipo de la Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales (FLACSO), llevó a cabo un proyecto orientado a estudiar la producción y reproducción de las desigualdades escolares entre escuelas medias de cuatro jurisdicciones de todo el país -“*Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones.*” (PAV N° 180)¹⁴- en tres ejes: Prácticas de Lectura y Escritura, Formación para la Vida Productiva y Cultura Política. La presente tesis está situada en el contexto del eje de cultura política ya que formamos parte del equipo de la Universidad Nacional del Comahue que trabajó en la provincia de Neuquén.

¹³ Caruso, M y Dussel, I (1996), utilizan esta expresión como un modo de concebir la relación educación-sociedad en términos lineales, sin fisuras, que den cuenta de complejas relaciones de poder. Esta concepción del vínculo sostenía que una mayor educación llevaría a la sociedad al progreso deseado.

¹⁴ Para más información sobre el desarrollo del PAV N° 180, ver el apartado “Desarrollos metodológicos”.

En la incipiente construcción del proyecto de esta tesis, el objetivo central estuvo orientado a trabajar la convivencia en las escuelas como una mirada de la formación ciudadana en las instituciones de nivel medio. Sin embargo, en las sucesivas aproximaciones al objeto de estudio, fuimos redefiniéndolo y consideramos pertinente centrarnos en la participación de los estudiantes. Esto se debió a que, entre otras circunstancias, durante los dos meses previos a la realización del trabajo de campo se habían suscitado diversos conflictos en los que el estudiantado había sido protagonista central. Se realizaron tomas de escuelas secundarias y marchas, reclamando por cuestiones diversas tales como: viandas, insumos e infraestructura escolar, lo cual nos llevó a problematizar dichas prácticas de participación, convirtiéndolas así en nuestro objeto de estudio.

La importancia y relevancia de estos hechos se entiende en el contexto particular de la historia y de las características de la sociedad neuquina: Una sociedad gobernada durante más de cincuenta años por un partido provincial hegemónico, con un espacio público atravesado por las relaciones de gremios combativos, las luchas por los derechos humanos y los movimientos piqueteros, que dejan su impronta en múltiples intersticios de la sociedad y, en particular, en las movilizaciones estudiantiles.

Para poder realizar el análisis de la participación de los y las estudiantes de las escuelas medias, decidimos construir un concepto de participación que permita identificar diversos espacios en los que el estudiantado interviene, entendiéndolos como una arista de la formación ciudadana. Con este objetivo construimos el concepto de ‘espacios de participación estudiantil’, eje ordenador de nuestro análisis.

De esta manera, nos proponemos indagar los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias, desde la perspectiva de la formación ciudadana, articulando las relaciones posibles entre elementos de las culturas escolares y de las culturas políticas de la provincia de Neuquén. El trabajo de campo lo realizamos a fines del año 2009, en cuatro escuelas medias neuquinas -atendiendo a los resultados de investigación del PAV N°180 del año 2006-.¹⁵

¹⁵ Para mayor profundidad en la justificación metodológica, remitirse al apartado “Desarrollos Metodológicos”.

Con estos propósitos abordamos la participación en el entorno escolar, considerando todas aquellas acciones, modos y aprendizajes que le permiten al estudiantado organizarse de manera colectiva para generar instancias de intervención y toma de decisiones en un espacio común, en la búsqueda de lo público.

En este sentido, la categoría de espacios de participación nos permite combinar las relaciones pedagógicas (estudiantes, docentes, saberes), las culturas escolares y políticas y las dimensiones física y simbólica. En otras palabras, hacen referencia a redes de relaciones entre los sujetos que forman parte de la institución educativa, en las que se conjugan de diversas formas los discursos, las prácticas, las normas, los rituales y los valores que generan/obstaculizan/habilitan la participación estudiantil.

De esta manera, dichos espacios, no sólo se construyen en relación a los lugares físicos, sino fundamentalmente en la dimensión simbólica, y en la acción. Se producen ante la ocasión de ‘tomar parte de algo’, provocando acciones que llevan a la intervención en asuntos públicos, como instancias de construcción de lo común para la toma de decisiones. Estos espacios se instituyen en particulares prácticas de formación ciudadana en tanto que implican un compromiso con el/la otro/a, el logro de metas en común y consensos entre los sujetos que los construyen, por lo cual estas prácticas son productoras no sólo de conocimientos sino también de subjetividades.

Estudiaremos estos espacios a partir del análisis de las matrices discursivas que los atraviesan y/o producen, identificando prácticas, sentidos y regulaciones, así como conformar el mapa de temas, actores y estrategias que los configuran. Asimismo, lo haremos señalando aquéllos que configuran la cultura política de la provincia de Neuquén, analizando las articulaciones, las continuidades y discontinuidades entre ellos y los espacios de participación estudiantil.

Si bien entendemos que los distintos modos de configuración de los espacios de participación estudiantil, conforman y son conformados por una particular cultura escolar¹⁶, también creemos que la cultura de cada una de

¹⁶ Este concepto será desarrollado en los sucesivos capítulos, para definirlo, tomamos las palabras de Viñao Frago (2002) quien entiende la cultura escolar como “... un conjunto de teorías, ideas, principios, normas rituales, hábitos y prácticas (...) sedimentadas a lo largo

las escuelas resignifica la cultura política local. Porque la cultura política no es homogénea y sintetiza de modo complejo distintas tradiciones contestatarias que se han articulado de modo particular en el devenir histórico provincial de los últimos cincuenta años, sostenemos que las prácticas, las normas, los valores y las creencias de la sociedad en relación a lo político no tienen un único sentido. La forma en que la cultura política es apropiada en las distintas instituciones educativas del nivel medio tampoco es homogénea ni unidimensional.

A continuación, presentamos los capítulos en los que abordamos nuestro problema de estudio.

En primera instancia, en los *Desarrollos Metodológicos*, explicitamos las bases metodológicas del trabajo de investigación en el que se enmarca esta tesis así como también las decisiones y estrategias generadas para satisfacer nuestros objetivos específicos.

El capítulo I, "*Construyendo miradas. Delineando los bordes de los espacios de participación estudiantil*", recorre las discusiones teóricas en torno al objeto de estudio. Para ello delineamos las características principales de la crisis del nivel medio, en vinculación con la función de la escuela secundaria. Desarrollamos la relación que sostienen los conceptos de cultura política, cultura escolar y gramática de la escuela, en vínculo con la formación ciudadana en dicho nivel educativo. Posteriormente nos abocamos al análisis de los debates en torno a los conceptos de espacios y de participación para luego avanzar en la construcción de la categoría central de nuestro trabajo.

Como propuesta de análisis de datos, en el Capítulo II -"*Límites espaciales: organización y temporalidad*"- en una primera sección, planteamos la clasificación de distintos tipos de espacios de participación estudiantil a partir de los datos recabados en el trabajo de campo efectuado en la investigación en la cual se enmarca esta tesis. Dicho análisis nos

del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas ...” (p. 38)

permitió distinguir los espacios según las ‘fuentes de organización’: ‘*generados por estudiantes - generados por docentes*’; por su ‘temporalidad’: ‘*institucionales - eventuales*’, desde una ‘mirada pedagógica’: ‘*prescriptivos y contingentes*’ y desde los ‘bordes escolares’: ‘*el adentro*’ y ‘*el afuera*’. Estos tipos espaciales de la participación de los/as estudiantes en las escuelas secundarias neuquinas, nos muestran los bordes que delimitan las distinciones que se ponen en juego en el estudio. Específicamente, en este capítulo desarrollamos el análisis de las ‘*fuentes de organización*’ y la ‘*temporalidad*’.

En el tercer capítulo -*Desde la mirada pedagógica: entre la prescripción y la contingencia*- nos proponemos analizar a partir de una *mirada pedagógica*, los espacios de participación estudiantil. En la configuración de dichos espacios trabajaremos la tensión entre *prescripción* y *contingencia*, ya que consideramos que el acto de transmisión que tiene lugar en las escuelas implica una intencionalidad pedagógica y un contenido, aunque no se reduce únicamente a ellos.

Para pensar en los bordes escolares, en el cuarto capítulo -“*Contornos porosos entre la cultura política y la cultura escolar: intersecciones de prácticas y sentidos*”- desarrollamos posibles vinculaciones entre la cultura política neuquina y la cultura escolar, buscando establecer un cuarto tipo de espacios de participación, estudiando potenciales relaciones entre el afuera y el adentro escolar.

En el capítulo “*Transmisiones escolares: participación y ciudadanía*”, explicitamos los vínculos entre los espacios de participación estudiantil y la formación ciudadana, a partir de la identificación, descripción y análisis de las acciones de profesorado y estudiantes en la construcción de las diversas formas de participación estudiantil, de las transmisiones que efectivamente se promueven y, a partir de ello, de la construcción de concepciones de ciudadanía que se visualizan desde las prácticas de participación.

Por último, expondremos algunas conclusiones orientadas por los objetivos señalados en los párrafos precedentes.

Como pertenecientes a una generación que es hija de la democracia y que, de algún modo, ha naturalizado las prácticas de participación, los/as invitamos a acompañarnos en esta travesía de extrañamiento e identificación de los procesos de construcción de los espacios de participación del estudiantado de cuatro escuelas secundarias neuquinas.

DESARROLLOS METODOLÓGICOS

Esta tesis doctoral se inscribe en el marco del proyecto “Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones.” (PAV N° 180), llevado a cabo en forma conjunta por cuatro equipos de investigación pertenecientes a: Ministerio de Educación De la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de La Plata. El análisis realizado en este trabajo de investigación nos brindó las primeras líneas de exploración a partir de las que se define el problema y los ejes de la presente tesis. Por este motivo, nuestro encuadre metodológico está basado en la fundamentación de dicho proyecto.

Para cumplir con los objetivos específicos que nos propusimos en nuestro problema de investigación, fue necesario realizar un nuevo trabajo de campo.

Pensar en los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas como una arista de la formación ciudadana implicó que, en el año 2009, volviéramos a las instituciones educativas a indagar - sobre la base de la información recopilada en 2006- cómo se construyen/ apropian/ generan dichos espacios; qué relaciones producen; cuáles son las características de dichos espacios; cuáles son los temas y las estrategias que convocan la participación; cómo significan la participación y la ciudadanía los y las estudiantes.

En los apartados siguientes procedemos a explicar la inscripción metodológica de nuestra tesis y, posteriormente, los dos ingresos al campo de estudio que mencionáramos anteriormente.

El proyecto marco

El proyecto marco de esta tesis (PAV N° 180) se llevó a cabo mediante un abordaje metodológico múltiple, predominantemente cualitativo, recurriendo a diversas fuentes y técnicas orientadas a recabar información en tres grandes ejes teóricos: prácticas de Lectura y Escritura, Formación

para la Vida Productiva y Cultura Política. Nuestra tesis doctoral se inscribe en los grandes interrogantes y los datos recopilados para el eje de Cultura Política.

Dicho proyecto, desde una perspectiva metodológica cualitativa, se orienta a la comprensión e interpretación de los significados de la acción social, enfatizando para ello el análisis de los discursos y de las acciones humanas, de la vida cotidiana de los actores, los grupos, las sociedades y las instituciones al efecto de obtener una visión general del contexto en estudio.

La mirada cualitativa, nos lleva a ver el lenguaje y las palabras (observaciones, entrevistas, documentos), además de las interacciones y acciones grupales, como el eje que atraviesa el análisis de los datos obtenidos. A partir de la interpretación de la trama de sentidos que seleccionemos, realizamos lecturas que nos permitirán abordar la complejidad del problema de estudio.

Desde esta visión se entiende que el/la investigador/a no se encuentra en un lugar ahistórico y objetivo sino que, por el contrario, es también parte del contexto que se pretende estudiar. Su acción de investigación estará atravesada, de este modo, por sus propias percepciones, interpretaciones y sus orientaciones conceptuales acerca de la realidad estudiada (Miles, M y Hubermann, M 1994).

En el proyecto marco se realizaron, además, encuestas a estudiantes, instrumento que responde a la metodología cuantitativa y que propone un análisis estadístico.

La observación cualitativa posibilita la identificación de la presencia o la ausencia de algo, en contraste con la observación cuantitativa que implica mediciones del grado en el que algo está presente (Kirk y Miller 1991). Estos tipos de investigaciones no son opuestas, sino complementarias ya que la investigación cualitativa, puede ayudar a interpretar, iluminar, ilustrar y cualificar las relaciones determinadas estadísticamente (Walter 1988, p.22) De este modo, las metodologías no se encuentran subsumidas unas a otras, sino articuladas entre sí. Así, los distintos instrumentos de recolección y de análisis de datos utilizados en esta investigación tienden a la profundización y complementariedad de los temas abordados a fin de lograr un mayor grado de confiabilidad.

En el campo

Como primera instancia del trabajo de campo del PAV N° 180, realizamos una recolección de datos y documentos, recabando así información escolar de la provincia de Neuquén: cantidad de escuelas rurales y urbanas, matrícula, repitencia, sobre-edad, cantidad de docentes, entre otros y normativa de la provincia (leyes, decretos, resoluciones, planes de estudios) que pudiera ser de utilidad a los distintos ejes de trabajo. Una vez seleccionada la muestra de escuelas, procedimos del mismo modo a recopilar los datos particulares de cada una de ellas (matrícula, cantidad de docentes, repitentes, proyectos, normativas, etc.). Además, recurrimos a bibliografía sobre la historia provincial, a periódicos regionales lo cual nos permitió elaborar el contexto socio-histórico-político de la provincia.

En el proyecto marco se involucraron a veinticuatro instituciones educativas del país (seis por jurisdicción), con las cuales buscábamos establecer comparaciones intra e inter jurisdiccionales, aunque sin abandonar la pretensión de generalización del análisis en pos de construir teoría acerca de la producción y reproducción de las desigualdades en las escuelas medias.

Si bien el trabajo lo realizamos en cuatro jurisdicciones, la decisión de tomar la provincia de Neuquén para la tesis está basada no sólo en el conocimiento acerca de la misma por el hecho de vivir en ella, sino también -y primordialmente- por haber formado parte del grupo que realizó el trabajo de campo, lo cual aporta un mayor conocimiento de las escuelas y del proceso de elaboración de los instrumentos de recolección de datos.

Para seleccionar las escuelas, realizamos acuerdos comunes entre las cuatro jurisdicciones, lo que nos permitió la posterior comparación de las distintas unidades de análisis, tanto al interior de dichas jurisdicciones, como entre las mismas.

La elección fue intencional y los criterios para la misma fueron estipulados tomando en consideración los aportes de otros trabajos de investigación como los de Kessler (2002) y Tiramonti (2004) que se

vinculan con el objeto de estudio del PAV: la problemática de la desigualdad educativa.¹⁷

La designación de las jurisdicciones estuvo orientada primordialmente por la aplicación de la Ley Federal de Educación. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Neuquén no aplicaron la Ley Federal de Educación, mientras que sí lo hicieron las provincias de Buenos Aires y Salta.

En la elección de las instituciones educativas, intentamos representar la heterogeneidad del sistema educativo, para lo cual se tomaron como criterios la modalidad -Bachiller, Técnica o Comercial-, procurando seleccionar la misma cantidad de escuelas de cada una de ellas; los sectores socio económicos de la población que asisten a las mismas, intentando elegir dos escuelas cuya matrícula fuera mayoritariamente de clase baja, dos escuelas cuyos alumnos/as pertenecieran a los estratos medios y dos escuelas a las que asistieran alumnos/as pertenecientes a las clases altas. Asimismo, otros criterios se orientaron a la selección de una escuela con prestigio, por su nivel académico y trayectoria en la ciudad y la elección de tres escuelas en el interior de la provincia y tres en la capital de la misma.

Si bien se gestionó el ingreso en establecimientos que cumplieran estrictamente con las características mencionadas, en tres escuelas prestigiosas y tradicionales de la capital neuquina, tuvimos algunas restricciones en el ingreso. La institución que fuera Colegio Nacional, no permitió el ingreso por negativa del cuerpo docente ante la sospecha de que la investigación estuviera emparentada con fondos internacionales y con

¹⁷ Kessler (2002) realiza su investigación a partir del análisis de grupos focales a alumnos/as (entre 15 y 19 años) y docentes, y entrevistas individuales. Los grupos se organizaron por estratos, según la matrícula y los datos sobre la composición social del alumnado. De este modo, quedaron conformados un grupo de sectores medios-altos, que concurren a colegios privados de la ciudad de Buenos Aires; otro, de colegios públicos, en menor medida privados, de clase media y clase media empobrecida de la ciudad de Buenos Aires; el tercero lo conforman estudiantes de sectores medios-bajos y populares del Gran Buenos Aires y el último, estudiantes de sectores más humildes y que son los primeros en sus familias en concurrir a la escuela media.

El trabajo de investigación dirigido por Tiramonti que se plasma en el libro “La Trama de las Desigualdades Educativas” (2004), se desarrolló en 2001 en catorce escuelas medias, estatales y privadas de la ciudad de Buenos Aires. Se procuró la selección de perfiles heterogéneos en cuanto a los sectores sociales que atienden: cuatro a sectores altos, cuatro a sectores bajos y seis a los sectores medios (esta diferencia en la cantidad de escuelas se debe a la importancia de este sector en la concurrencia al nivel medio).

intereses de los gobiernos (provinciales y nacionales). Éste creemos que es un importante indicio del nivel de politización escolar que se visibiliza en el accionar del gremio docente.

Otra de las instituciones, una de las más antiguas y tradicionales de la ciudad, había sido ‘tomada’ por los/as estudiantes, además de atravesar por un paro de auxiliares de servicio por un tiempo prolongado por lo que las autoridades no quisieron interrumpir la continuidad de las actividades una vez que reanudaron las tareas. La última, una escuela de gestión privada a la que asiste el sector más alto de la ciudad capitalina, no permitió el ingreso de las investigadoras argumentando que se interrumpían las actividades normales del establecimiento.

Por tales motivos, si bien procuramos mantener los criterios de selección, la intencionalidad de la muestra, se vio atravesada por cuestiones aleatorias que alteraron, en parte, los criterios mencionados.

Además, frente a la necesidad de efectuar un recorte por motivos tanto presupuestarios como de tiempos de la investigación, debimos realizar el trabajo sólo en uno de los turnos en cada una de las escuelas, aplicando todos los instrumentos de investigación en el ciclo superior de las mismas - 4° y 5° año de Bachiller y Comercial y 5° y 6° de las Técnicas-. Esto se resolvió a partir de considerar que en el Ciclo Superior los/as estudiantes tienen mayor grado de socialización escolar que los/as del Ciclo Básico y, además, porque la proximidad del egreso constituía un dato de utilidad para el eje de Formación para la Vida Productiva.

Las escuelas seleccionadas

Esta tesis doctoral se desarrolla a partir del análisis de los datos de cuatro de las seis escuelas de la muestra del proyecto macro, que, como ya expresamos, sirvió como antecedente y plataforma a partir del cual se construyó el problema de estudio que nos ocupa. La selección de las escuelas para nuestro trabajo específico se basa primordialmente en la relevancia de cada institución -en relación a alguna propiedad- para el problema de investigación que se pretende abordar. De esta manera, los criterios que nos guiaron en la selección de las escuelas fueron, tanto la

factibilidad de un nuevo ingreso a las instituciones como algunos indicios obtenidos del campo realizado en 2006:

- Modos de participación en decisiones de eventos institucionales: elaboración de normas, actos escolares, marchas sociales, resolución de conflictos.
- Presencia de organizaciones estudiantiles.
- Indicios de modos de participación de la comunidad educativa en vínculos con: la iglesia, partidos políticos, movimientos sociales.

En base a estos criterios, seleccionamos una escuela del interior de la provincia de Neuquén y tres de la capital¹⁸.

La primera de ellas, que denominamos **J**, es una institución inmersa en una comunidad con fuertes vinculaciones con el ejército y la iglesia, atiende a una población de clase media, media baja de 500 estudiantes, de los/as cuales 160 son mujeres.

Con respecto al nivel educativo del sostén de familia (madre o padre) en promedio oscila entre el nivel primario completo y el terciario/universitario incompleto.

Esta institución es una escuela con orientación Técnica, creada en el año 1987. Posee las modalidades de Electromecánica (desde 1987) y Ciencias de la Alimentación (desde 2005). Algunos/as docentes son técnicos o profesionales (ingenieros, veterinarios, etc.); otros/as, son técnicos egresados/as de la misma escuela, que poseen sólo el título secundario; un grupo importante tiene formación docente de base y unos/as pocos/as son Profesores de Nivel Primario que cubren, por ejemplo horas de Literatura.

Comparte su edificio con una escuela nocturna, por lo cual algunas de las oficinas se usan en los distintos horarios y otras permanecen cerradas durante los turnos de la mañana y la tarde.

La escuela se encuentra en un predio cercano a la entrada del pueblo, rodeado por una pared de altura baja. Al ingresar, encontramos un Salón de Usos Múltiples (S.U.M); en uno de sus laterales, localizamos las oficinas

¹⁸ Esta información fue construida con los datos relevados en el trabajo de campo realizado en el año 2006. Asimismo se tomaron algunas características del Informe Final del Nodo Comahue del PAV N° 180.

como dirección, secretaría, asesoría pedagógica y la cocina; en otro lado, están las oficinas de la escuela nocturna y, sobre el tercer costado, hay aulas que se replican en un primer piso del mismo lado. Los talleres de ambas modalidades se encuentran por fuera del edificio central.

En lo que respecta a nuestro problema de estudio, los datos del año 2006 analizados nos muestran fuertes indicios de participación estudiantil en lo que respecta a resolución de conflictos y elaboración de las normas de convivencia, así como también algunas organizaciones estudiantiles y actividades en vinculación con la comunidad.

En 2009, la institución contaba con un Centro de Estudiantes y Cuerpo de Delgados, como organizaciones clásicas que promueven la participación de los/as estudiantes. Además, los/as entrevistados/as señalaron la organización de asambleas, debates, una revista y la activa participación en acciones con la comunidad.

En cuanto a las escuelas de la capital neuquina, dos de ellas son públicas de gestión privada, como la institución que llamamos **P**. Ésta surgió por iniciativa de un grupo de familias de la rama primaria de esta misma institución, entre los años 1990 y 1991, implementándose el proyecto en 1992. Buscaban un modelo educativo alternativo a la escuela pública que superara los conflictos en que ésta se veía inmersa, como los paros docentes.

Atiende un sector medio alto de la población, las madres y los padres tienen diversas ocupaciones de las cuales podemos mencionar algunas como trabajo en empresas petroleras, comercios familiares, empresas o empleos privados y estatales cuyos cargos pueden ser desde ministros de la provincia hasta docentes. A ella concurren hijos/as de profesionales y funcionarios/as del gobierno neuquino, con una matrícula aproximada de 350 estudiantes, de los/as cuales 140 son varones. Sus Orientaciones son Humanidades y Ciencias Sociales y Exactas y Ciencias Naturales, realizándose el trabajo de campo en la primera de ellas.

La edificación es muy dispersa porque es el resultado de las reformas de oficinas donadas por Agua y Energía. Por este motivo, se encuentran dos grandes pabellones, separados por espacios abiertos. En uno de ellos se

encuentra el Ciclo Superior con sus aulas, la dirección, coordinación, asesoría pedagógica, la cocina y la secretaría; en el otro está ubicado el edificio del Ciclo Básico, la coordinación, la biblioteca, la sala de Informática y el laboratorio. En el medio de estas estructuras se encuentran dos aulas pertenecientes a 5º año. Por fuera de estos edificios hallamos los baños, en otro sector el comedor, detrás del Ciclo Básico el teatro y un galpón.

Su estructura curricular es diferente a la de las otras escuelas ya que el Ciclo Superior es una adaptación de una reforma del Nivel Medio que se realizó en la provincia de Río Negro. La estructura se basa en dos espacios curriculares: el Tronco Común y las Especialidades. En el primero, las disciplinas están organizadas en Áreas de la Comunicación, de Ciencias Naturales, de Ciencias Sociales y el Área de Ciencias Exactas. A su vez, el Tronco Común está organizado en un sistema epocal de seis días por área.

Cada especialidad se sostiene sobre: Introducción a la Investigación Científica; seminarios de contenidos particulares del campo de conocimiento de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, en función de un proyecto de investigación escolar que deben llevar a cabo los/as alumnos/as y talleres de aplicación que brindan opciones metodológicas para la investigación en cada campo de conocimiento. Los seminarios tienen una duración cuatrimestral a diferencia de los talleres de aplicación y producción científica, que son anuales.

En el cuerpo docente del colegio se pueden encontrar dos grandes grupos: los/as que tienen más antigüedad (cinco años o más) y los/as que ingresaron hace menos de cinco años. Los/as que están desde el inicio del colegio son los menos, ocupando cargos como los de coordinadores/as o docentes que en la actualidad además de tener horas cátedra, son coordinadores de sus áreas.

Esta escuela ha mostrado, de los datos recabados durante 2006, algunos rasgos de participación de los/as estudiantes en marchas sociales y organizaciones estudiantiles; los/as alumnos/as participaban en la resolución de algunos conflictos y reclamos y se organizaban actos escolares con importante participación de los/as estudiantes más avanzados.

En el año 2009, la escuela P tenía Centro de Estudiantes, Cuerpo de Delegados y diversas acciones de los y las estudiantes que convocan a la participación como el teatro, una revista, encuentros semanales, y debates para resolver conflictos.

La escuela D es una institución pública de gestión privada, religiosa. Atiende a una población que podría pensarse como “en transición” ya que si bien concurren hijos/as de sectores medios, medios-altos (al igual que en el caso anterior, hijos/as de profesionales y funcionarios/as del gobierno de la capital neuquina), la gestión del establecimiento está procurando la inclusión de adolescentes del barrio -clase media, media-aja - donde está ubicada la escuela.

En el mismo edificio se encuentran los Niveles Inicial, Primario y Medio, además de una capilla. En la planta baja funcionan los Niveles Inicial y Primario y en el primer piso, el secundario. A este sector se accede por una escalera, al ingresar, encontramos la dirección y la preceptoría. Desde donde se observan dos pasillos en los que se encuentran las aulas; al finalizar uno de ellos, se ubica la asesoría pedagógica y la vice-dirección. En el segundo piso hay un S.U.M pero que está inutilizado porque no se sabe si resistiría la convergencia de un grupo grande de estudiantes; la sala de video, la radio y el Departamento de Pastoral. Al cruzar la calle, está ubicado el predio en el cual hay un gimnasio y canchas abiertas de distintos deportes.

Hasta hace diez años aproximadamente, sólo asistían varones; más precisamente, niños y niñas entraban desde jardín de infantes y, finalizado el 7^{mo} grado, sólo los alumnos podían continuar estudios secundarios.

Esta institución tiene las modalidades de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Economía y, recientemente, Medios de Comunicación; en este caso, las entrevistas que se analizan en el trabajo, tuvieron lugar en la modalidad de Medios de Comunicación.

Al momento del trabajo de campo, la escuela contaba con 620 alumnos/as, de los/as que el 51 % eran mujeres.

El Centro de Estudiantes no funcionaba de manera orgánica en el año 2006 y los/as estudiantes no participaban en la elaboración de normas ni en

la resolución de conflictos, así como tampoco en acciones en su comunidad. En ese momento, al igual que en 2009, contaba con varios proyectos institucionales que convocan a los/as estudiantes como la Misión o el grupo de líderes. Durante el nuevo ingreso al trabajo de campo, constatamos la existencia de Centro de Estudiantes y Cuerpo de Delegados.

Por último, se seleccionó una escuela pública que atiende a estudiantes de sectores de bajos recursos y problemáticas sociales diversas, cuyas familias, en muchos casos, son beneficiarias de planes provinciales; la misma se encuentra ubicada en un barrio periférico de la capital neuquina. La orientación de esta institución, que llamamos **C**, es Perito Mercantil, recibiendo a una población de 400 alumnos/as, aproximadamente, con 250 mujeres.

Existe en este barrio, al decir de algunos/as de los/as entrevistados/as, una fuerte cultura asistencialista por el partido que históricamente estuvo al frente del gobierno de la provincia (Movimiento Popular Neuquino). Los pobladores son beneficiarios de Planes Sociales (Plan 2128, Plan de Padres Cuidadores) a través de los cuales realizan contraprestación de servicios.

El barrio es visto por docentes y directivos como un barrio ‘peligroso’ por el alto nivel de adicciones existentes y, como consecuencia de esto, los altos índices de violencia, robos.

El edificio está construido con iguales características que las que tienen los colegios de la provincia de Neuquén. Se ingresa por un portón que da a un patio abierto y de allí a la escuela. Al ingresar nos encontramos con la preceptoría, un pasillo con aulas, baños, laboratorio, sala de informática, biblioteca y cocina; en el extremo de dicho pasillo, la dirección, secretaría y asesoría pedagógica. Sobre el lateral de este sector hay una puerta que comunica con el S.U.M. Tanto en las aberturas –puertas y ventanas- como en el cerco perimetral, hay rejas debido a los numerosos robos de los que han sido víctimas.

Si bien al momento de realizarse el primer trabajo de campo, no existía Centro de Estudiantes, sí se habían realizado diversas organizaciones ante conflictos emergentes, lo cual llevó a la toma de la escuela como forma de

reclamo. No se observó participación de los/as estudiantes en elaboración de normas ni otros proyectos institucionales.

Durante el campo realizado en 2009, se observó que tampoco había Centro de Estudiantes, aunque sí un Cuerpo de Delegados. Los/as estudiantes mencionaban actividades recreativas y de tomas de decisiones grupales como los principales espacios que convocaban su participación.

La muestra de las escuelas quedó conformada de la siguiente manera:

<i>Criterios</i> Escuelas	<i>Lugar</i>	<i>Tipo de gestión</i>	<i>Orientación</i>	<i>Participación en decisiones institucionales</i>	<i>Presencia de organizaciones estudiantiles</i>	<i>Participación de la comunidad educativa</i>	<i>Nivel socio-cultural de la población escolar*</i>
J	Interior Neuquino	Pública	Tecnicatura en Alimentos	Indicios de participación estudiantil en resolución de conflictos y elaboración de las normas de convivencia.	Presencia de organizaciones estudiantiles	Actividades varias en vinculación con la comunidad local.	Comunidad con fuertes vinculaciones con el ejército y la iglesia. Población escolar de clase media, media baja
P	Neuquén Capital	Privada	Humanidades-Ciencias Sociales	Los/as alumnos/as participan en la resolución de algunos conflictos y reclamos Organizan actos escolares con importante participación de los/as estudiantes más avanzados.	Rasgos de participación de los/as estudiantes en marchas sociales. No contaba con organizaciones estudiantiles al momento del trabajo de campo.	Realizan actividades en vinculación con la comunidad local, específicamente con otras instituciones educativas.	Sector medio alto de la población. Concurren hijos/as de profesionales y funcionarios/as del gobierno neuquino.

D	Neuquén Capital	Privada-religiosa	Medios de Comunicación	Los/as estudiantes no participaban en la elaboración de normas ni en la resolución de conflictos, así como tampoco realizaban reclamos conjuntos.	Contaba con Centro de Estudiantes pero no funcionaba de manera orgánica.	Realizan actividades de asistencia a comunidades denominadas, por ellos/as, "desfavorecidas".	Población de clase media. Concurren mayoritariamente, hijos/as de profesionales y funcionarios/as del gobierno.
C	Neuquén Capital	Pública	Perito Mercantil del Turno Mañana	No se observa participación de los/as estudiantes en elaboración de normas ni tomas de decisiones institucionales.	Al momento del trabajo de campo, no existía Centro de Estudiantes. Estudiantes se organizaron ante conflictos emergentes	Realizan actividades vinculadas con otras escuelas y con otras instituciones de la comunidad.	Asisten sectores de bajos recursos

* Esta clasificación se realizó sobre la base de encuestas y entrevistas realizadas en cada una de las escuelas. Sector alto: jefes/as de hogar patrones/as y profesionales; nivel educativo de padre y madre correlativo con los ciclos universitario o terciario. Sector medio: jefes/as de hogar son empleados/as y cuentapropistas calificados y técnicos, predominan título secundario. Es de destacar que este sector es donde se concentra una mayor heterogeneidad. Sector bajo: trabajadores de baja o nula calificación, con una mayor proporción de trabajadores/as sin salario y del servicio en hogares; bajo nivel educativo de los padres y las madres, que en su mayoría no completaron la escuela secundaria.

Los instrumentos de investigación

En el trabajo de campo del proyecto marco, en cada una de las instituciones educativas, realizamos entrevistas semi-estructuradas, las cuales las pautamos con los equipos directivos y/o con los/as preceptores/as-coordinadores/as. En el eje de Cultura Política tuvimos en cuenta los siguientes criterios basados en la selección de:

Dos **docentes**: un hombre y una mujer, un/a docente del área de Ciencias Sociales y otro/a de otra área; uno/a que, en lo posible participara en actividades de militancia gremial; uno/a que tuviera menos de cinco años en la escuela y otro que tuviera más de esa antigüedad.

Con el primer criterio procuramos identificar diferencias y/o similitudes entre aquellos/as cuya formación está orientada a las asignaturas humanísticas y quienes trabajan en el área de las ciencias exactas. Esto, intentamos conjugarlo con quienes tuvieran participación gremial -y no- y antigüedad en la escuela, de esta manera, podríamos observar la actividad docente en cuanto a la participación y el sentimiento de pertenencia hacia la institución, en aquellos temas referidos a la Cultura Política.

Estudiantes: alumno y alumna de quinto año para los Bachilleres y Comerciales y sexto para las Escuelas Técnicas, de la orientación y turno seleccionados para el trabajo de campo, de los/as cuales uno/a debía participar en el Centro de Estudiantes o Cuerpo de Delegados y otro/a no participar. Estos criterios se fundamentaron en la trayectoria escolar de los/as que asisten al último año y la necesidad de conocer la participación de los/as alumnos/as en las actividades institucionales.

Preceptores/as y Asesores/as Pedagógicas/as, uno/a por institución, sin criterios previos. Bibliotecario/a. Director o la Directora del establecimiento e informantes claves que la investigadora encargada de la escuela considerara pertinente.

Asimismo, realizamos en cada una de las escuelas treinta **encuestas** a alumnos/as de cuarto año para las modalidades de Bachiller y Comercial, y en quinto año para las escuelas técnicas. Estas encuestas fueron administradas en forma individual, por una ayudante de trabajo de campo. Los cuestionarios contaron con preguntas tanto abiertas como pre-codificadas. Este instrumento nos permitió recoger información de un

número importante de estudiantes de cuarto año, en un período de tiempo breve. La selección del cuarto año, estuvo orientada a recabar información de estudiantes que no hubieran sido entrevistados/as y que pertenecieran al Ciclo Superior, por los motivos mencionados en párrafos anteriores.

Además, tomamos **registros filmicos** de clases y del cotidiano escolar, así como también **fotografías** de los establecimientos y sus alrededores.

En cada una de las instituciones educativas seleccionadas, realizamos **observaciones y registros escritos**, tanto en el espacio escolar como en el contexto del mismo y **observaciones de dos clases** de diversas materias por escuela. Las observaciones y los registros produjeron información, construyendo los datos y reconfigurando el objeto de estudio. En este sentido, es necesario tener en cuenta que toda descripción es una de las miradas posibles, la del/la observador/a. No está de más resaltar el doble proceso interpretativo en el que nosotras, investigadoras, interpretamos lo que los/as diversos actores/actrices sociales ya interpretaron previamente.

Al finalizar el trabajo en cada una de las instituciones educativas, efectuamos seis **grupos focales** fuera del espacio escolar. Tres de ellos fueron de varones – uno con adolescentes que concurren a colegios que atienden sectores altos de la población, otro con jóvenes que concurren a escuelas de estratos medios y otro con chicos que asisten a instituciones educativas de sectores de bajos recursos- y tres de mujeres con las mismas características. Cada uno de estos grupos contó con un número de siete a diez integrantes, procurando que la mitad de ellos/as fueran de las escuelas de la muestra y la otra mitad de otras instituciones educativas con las mismas particularidades. Los criterios de selección de los/as adolescentes estuvieron orientados a procurar cubrir el mismo rango etéreo del Ciclo Superior de la escuela media y

La utilización de esta técnica nos permitió generar discusiones organizadas en torno a uno o varios temas, focalizando, en este caso, en el debate. Como expresa Kitzinger (1991), el uso de grupos focales, permite no sólo utilizar el conflicto entre los participantes para esclarecer por qué las personas creen lo que creen, sino también reconocer los argumentos que utilizan cuando disciernen entre sí.

Para el análisis de los datos recabados procedimos a la reconstrucción de las categorías que habían guiado tanto las entrevistas, como las observaciones y las encuestas. En ese momento, a partir de los datos elaborados desde la sistematización y el análisis de la información obtenida, asignamos categorías y códigos en el programa de computación Atlas Ti para las entrevistas y SPSS para las encuestas. En estas últimas, desarrollamos exploraciones de variables tanto en forma aislada, como de relaciones entre las mismas.

El programa de Atlas Ti trabaja a partir de la teoría basada en datos, utilizando el discurso como recurso desde el cual se derivan generalizaciones. En este punto, las categorías que se generan para leer las entrevistas permiten asociaciones y comparaciones entre las mismas, y entre las citas de cada una. De este modo, la agrupación de los datos en códigos habilita la producción de teoría que permite explicar lo que sucede en los datos (Glasser 1978, p.55). Este proceso de análisis de los datos también fue el utilizado con las entrevistas efectuadas en el nuevo ingreso al campo (2009).

La descripción del trabajo que realizamos en las escuelas, pretende dar cuenta de las metodologías de investigación y los instrumentos utilizados tanto para la recopilación de información, como para el análisis de la misma. La cantidad de material recabado posibilita mostrar un amplio abanico de datos que permiten potenciar la factibilidad de este proyecto.

Como se expresó hasta aquí, la utilización de diversas técnicas de recolección de información residió en la necesidad de un abordaje metodológico múltiple que permitiera el análisis en complejidad del espacio educativo que se pretende estudiar.

Es preciso recordar que el objeto se reconstituye continuamente, a partir de diversas aproximaciones al campo. Es por esto que pretendemos dar cuenta de procesos de reflexión y flexibilidad que colaboren en las resignificaciones del problema de investigación. En este sentido, los textos y discursos construidos a partir del trabajo realizado en las escuelas, habilitan la posibilidad de reflexionar, interpretar y resignificar las realidades que en ellas se construyen.

Redefiniciones

En función de la resignificación del problema de investigación, el trabajo de la tesis fue planificado en dos etapas. Una primera instancia que consistió en un análisis e interpretación, desde el problema de estudio, de los datos relevados en el trabajo de campo correspondiente a la investigación mencionada anteriormente.

En una segunda etapa re-iniciamos el trabajo de campo a los efectos de profundizar en algunos aspectos vinculados a identificar los espacios de participación estudiantil en las escuelas secundarias como una arista de la formación ciudadana. Debido a las restricciones del corpus original en relación al objeto de estudio -sólo dos entrevistas por escuela a estudiantes, uno/a que participara en actividades institucionales y otro/a que no, y el abordaje general de la dimensión política, sin orientación precisa a la dimensión de la participación que nos ocupa - nos vimos ante la necesidad de analizar, revisar y resignificar el material ya recopilado con el fin de construir nuevos instrumentos. En la segunda etapa del trabajo, nos centramos en los objetivos específicos del problema de investigación de la tesis doctoral.

De esta manera, el primer campo se constituyó en un marco exploratorio, a partir del cual pudimos construir las preguntas que orientaron la presente investigación. Con este motivo, realizamos un nuevo ingreso a las escuelas para la toma de entrevistas en profundidad, focalizadas en los objetivos previstos para esta tesis, las cuales se efectuaron a fines del año 2009. Las entrevistas en profundidad nos permiten acercarnos a la comprensión de los discursos acerca de la construcción de los espacios de participación de los/as estudiantes de las escuelas secundarias, ya que habilitan el acercamiento al conocimiento de acontecimientos y actividades que no pueden ser observados en forma directa. Por otro lado, su utilidad también radica en la posibilidad de entrevistar a un número considerable de personas, en un lapso de tiempo relativamente breve (Taylor, S y Bogdan, R 1990). En esta nueva inmersión en el campo, realizamos **seis entrevistas** por escuela a estudiantes que en ese momento estaban cursando el último año de su escolaridad media. Esto se debió a la necesidad de entrevistar alumnos y alumnas que habían estado en el establecimiento en el año 2006,

fecha del primer trabajo de campo. Esta característica de los/as estudiantes permitió indagar en profundidad en torno a algunos de los indicios que brindaron las primeras entrevistas sobre nuestro tema de investigación. Se entrevistaron a tres alumnos y tres alumnas en cada una de las cuatro escuelas elegidas y a estudiantes claves que se consideraron pertinentes para la profundización de nuestro problema de interés.

La selección de los alumnos y las alumnas intentó responder a los criterios que Marradi, Archenti y Piovani (2007, 222) toman de Valles (1997, 213). Es decir, los/as estudiantes elegidos/as fueron quienes tenían alcance a la información relevante para la investigación; fueron accesibles física y socialmente; estaban dispuestos/as a cooperar, a cumplir los requisitos anteriores y a brindar información con precisión. Algunos/as de los/as entrevistados/as elegidos/as en esta muestra oportunistas, (Marradi, Archenti y Piovani 2007, 223) fueron designados/as por sus preceptores y/o por sus directores/as, lo cual se tendrá en cuenta al momento de analizar la información brindada por ellos/as ya que puede significar una mirada particularmente sesgada acerca de la institución.

De este modo, los análisis centrales orientados a cumplir con los objetivos de nuestro tema de investigación se basan en las veinticuatro entrevistas realizadas en las cuatro escuelas de la muestra seleccionada.

El protocolo de las entrevistas estuvo orientado no sólo por nuestros objetivos del problema de estudio, sino también por los datos relevados en el trabajo anterior, ya que esto nos permitió construir una guía sobre la base de acontecimientos que involucraron la participación del estudiantado en el año 2006, período en el cual los/as entrevistados/as estaban cursando el primer ciclo.

Con el trabajo realizado en **2006**, recabamos información acerca de, por ejemplo, la existencia de Centro de Estudiantes, la participación en organizaciones barriales, los reclamos, la resolución de conflictos, la elaboración de las normas, las transgresiones, las sanciones, la autoridad, el respeto, la discriminación, los actos escolares, entre otros.

En base a esto, las entrevistas que efectuamos en **2009** estuvieron orientadas por los siguientes temas-guía: Centro de Estudiantes, cuerpo de delegados, participación en diversos reclamos, enseñanza de derechos y

obligaciones, trabajo con temas de actualidad, percepciones acerca de la participación en la escuela y de la gestión institucional para fomentar la participación estudiantil, oportunidades de expresión en la escuela, actividades organizadas fuera de ella, relación entre participación estudiantil y participación docente.

Estas entrevistas nos permiten no sólo cumplir con los objetivos que nos propusimos en la presente tesis, sino también revisar los supuestos desde los que partimos. Así, a partir de las palabras de veinticuatro estudiantes de cuatro escuelas medias neuquinas, procuraremos:

- conformar el mapa de temas, actores y estrategias que configuran los espacios de participación de los/as estudiantes de las escuelas medias en la provincia de Neuquén;
- analizar las prácticas que los construyen, en vínculo con la formación para la ciudadanía que se promueve;
- identificar espacios de participación que contribuyen a configurar la cultura política de la provincia de Neuquén;
- analizar las continuidades y discontinuidades entre las formas y los contenidos de espacios de participación estudiantil y distintos espacios de participación provincial.

CAPÍTULO I

Construyendo miradas. Delineando los bordes de los espacios de participación estudiantil.

“Un mapa de Esmeraldina debería comprender, indicados con tintas de diferentes colores, todos estos trazados, sólidos y líquidos, patentes y ocultos. Más difícil es fijar en el papel los caminos de las golondrinas que cortan el aire sobre los tejados, caen las alas quietas trazando parábolas invisibles, se desvían para tragar un mosquito, remontan en espiral rozando un pináculo, dominan desde cada punto de sus senderos de aire de todos los puntos de la ciudad.”
(Italo Calvino 1999, p. 70)

Las palabras nos cuentan, dice Galeano, configuran nuestros mundos; nos constituyen en el decir, nos indican senderos y cuentan lo que somos. Construimos palabras para leer la realidad. Transmitimos; habilitamos a quien recibe a que construya sus propios sentidos, a reproducir el legado o resignificarlo. Las palabras cuentan y permiten construir significados que las expliquen, que las definan, que las identifiquen.

Pensando en nuestra necesidad de ‘contar’ acerca de la participación de los/as estudiantes de las escuelas secundarias es que decidimos que las palabras hablen acerca de ello. Espacios de participación estudiantil son las palabras que elegimos para que digan sobre la participación en las escuelas. Por ello, en este capítulo, resignificamos aportes teóricos que colaboran en la construcción de dicha categoría.

Para abordar este objetivo, en primera instancia hacemos referencia a los sentidos asignados a la escuela media desde sus inicios y los que se le atribuyen actualmente, así como también las críticas que la interpelan.

Posteriormente abonamos algunas teorizaciones en torno al concepto de cultura escolar, que habilita la comprensión de los espacios mencionados como constitutivos y constituyentes de la misma para articular este concepto con el de cultura política. Consideramos que esta relación nos permite pensar las formas, los modos, en que permea en las escuelas el contexto socio-político, indagando cómo se traduce en la construcción de los espacios.

En una tercera sección, recortamos discusiones teóricas sustantivas en torno al concepto de espacio abordadas desde diferentes autores y autoras, desde muy variadas perspectivas. A continuación, desarrollamos un recorrido teórico por el concepto de participación para luego construir el significado de nuestra propia definición de espacios de participación, desde la mirada pedagógica que alude a la especificidad de la formación ciudadana en las escuelas medias.

En última instancia, buscamos mostrar las articulaciones entre los diversos ejes conceptuales planteados, con el objetivo de complejizar la mirada que colabora en la construcción de los significados de las palabras que cuentan lo que son los espacios de participación estudiantil de las escuelas medias neuquinas.

Sentidos interpelados: transmisiones que habilitan la novedad

Durante los últimos treinta años, aproximadamente, la escuela media ha sido objeto de diversas críticas, análisis y estudios así como también lo han sido los sujetos que la habitan (o que la ocupan)¹⁹. Esto se ha dado no sólo por parte de investigadores/as, especialmente del campo de la sociología y de la educación, sino también de la comunidad educativa de nuestro país. En muchos casos se suele argumentar que la crisis por la que atraviesa la escuela secundaria está emparentada con el corrimiento del Estado, con la desinstitucionalización, con la falta de interés de los/as alumnos/as y con las carencias de formación de los/as docentes.

Desde su constitución, la escuela media ha cumplido la función clara, con claros objetivos, de formación de un ciudadano disciplinado, con determinados roles a ocupar en la sociedad. Actualmente, los elementos fundantes del lazo social que transmitiera la escuela como parte de la

¹⁹ Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999), en el libro *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, realizan una distinción entre ocupar y habitar el aula. Creemos que ésta es una imagen sumamente interesante al momento de pensar en las escuelas ya que en esta diferencia radica –a nuestro entender– la posibilidad de comprensión y cuestionamiento, y la consecuente acción (habitar) o la naturalización de la institución con la consiguiente pasividad (ocupar); la posibilidad de vivir la experiencia educativa o de sólo transitarla.

educación del soberano, se encuentran en crisis, al igual que el Estado-Nación como institución ‘dadora de sentidos’ (Corea y Lewcowicz 2008).

Al respecto, en la “Introducción” desarrollamos algunos de los argumentos que consideramos principales acerca de las crisis del sistema educativo. Uno se relaciona con la pérdida de la escuela del monopolio de la transmisión de conocimiento por el aumento en el consumo de las nuevas tecnologías.

Por otro lado, la escuela media ha sufrido procesos de masificación del ingreso lo cual tiene como consecuencia que su estructura moderna, su gramática, no responda a las demandas de los/as nuevos/as estudiantes y sus familias.

La destitución del Estado-Nación como la meta-institución que otorga sentido a las instituciones (Lewcowicz 2008) como la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel y la prisión, produjo que los sujetos no compartieran los lenguajes comunes de otros períodos históricos. De este modo, el Estado- Nación delegaba la producción y reproducción del ciudadano en dichas instituciones, pero que, ante la caída del Estado Nación como articulador de las mencionadas instituciones, la escuelas padecen destitución, fragmentación y anomia.

En relación a la destitución del Estado Nación en vínculo con la crisis educativa, la conformación y consolidación de los sistemas educativos -o sistemas escolares- han sido procesos de larga duración, con una intencionalidad por parte de quienes los promueven pero cuyos resultados no siempre se corresponden con los fines propuestos (Viñao Frago 2002)

Estos sistemas, tienen en sus orígenes el doble proceso de sistematización -articulación interna- y segmentación -diferenciación no sólo por niveles, sino también por sectores sociales-. Si bien pueden ver debilitado su carácter estatal, como motivo de la descentralización, no es así en cuanto al aspecto nacional mientras que dicho sistema siga regulado por organismos públicos. Por otro lado, las políticas neoliberales, como políticas públicas, tampoco derivan linealmente en la caída del Sistema Educativo Nacional ya que éstas no lo cuestionan sino que, por el contrario, necesitan de él. Podría decirse, que lo que sí ocurre es un cambio en el rol de dichos

sistemas en cuanto a los “...procesos de dominación, hegemonía y legitimación social.” (Viñao Frago 2002, pp. 4 y 22).

Dubet (2004) coincide con el planteo anterior ya que el autor francés sostiene que sólo algunos de los cambios educativos se deben a políticas neoliberales pero que la mayoría están referidos a transformaciones más largas y profundas. Este autor postula que actualmente estamos frente a la “...declinación de una forma escolar canónica de socialización definida como un programa institucional.” (p.16). De esta manera, utiliza el concepto de programa institucional -haciendo una analogía con la informática- para referirse a una “...estructura estable de la información pero cuyos contenidos pueden variar de manera indefinida.” (p.16), asumida como una forma escolar y una forma de socialización, durante el siglo XIX y primera mitad del siglo XX.

Dicho programa tiene características propias, independientes de las ideologías que persigan transmitir cada una de las instituciones educativas, ellas son: valores y principios que la producen como un lugar ideal, alejado del mundo exterior; la vocación, como un valor que brinda legitimidad al/la docente como representante de principios sagrados y superiores; la consideración de la escuela como un santuario, por lo que ésta debe ser preservada de los desórdenes del mundo para lo que era necesario establecer ciertos dispositivos como los uniformes, la disciplina y la instrucción, lo cual trajo aparejada la exclusión de aquellos/as alumnos/as que no se adaptaban a las normas escolares y, por último, la socialización liberadora como resultado del “...sometimiento a una figura de lo universal.” (pp.17-20).

El programa anteriormente planteado da muestra de una profunda crisis por la pérdida de las características mencionadas. De esta manera, los principios que señalaban a la escuela como poseedora y formadora de valores trascendentales, se han visto modificados por la pérdida de un universo común.

Por otro lado, la profesionalización de la actividad docente la ha despojando de sus bases vocacionales, lo cual trae como consecuencia el desplazamiento de la legitimidad de los/as docentes.

Asimismo, la masificación de la escuela -en una primera instancia, de la enseñanza elemental y luego de la escuela secundaria- trajo como consecuencia la entrada del mundo exterior al 'santuario' escolar ingresando, junto a los/as nuevos/as alumnos/as, no sólo los problemas sociales sino también los rasgos característicos de los/as adolescentes.

Por último, la formación de las masas se ha desplazado a la formación del individuo. El tradicional santuario escolar, se ve así transformado en un nuevo espacio difícil de identificar con la organización simbólica tradicional, por el ingreso de nuevos sujetos. Aquello que a principios de siglo era transmitido por las instituciones de educación media como discursos productores de verdades y reproductores del lazo social nacional, hoy se ve 'des-significado'²⁰ e interpelado no sólo por los procesos de destitución, sino particularmente por el ingreso de nuevos sectores sociales. Ante la irrupción de esta novedad, pareciera que la escuela ha quedado abierta, sin rumbo claro, sin proyecto, sin la potencia para la producción y reproducción de esos lazos en relación a una población que no estuvo pensada para la escuela media.

En este sentido, creemos que las escuelas lejos se encuentran de poder transmitir totalidades, a pesar de tener en su matriz el discurso universalizante y homogeneizante de la modernidad.

Entendemos que en la actualidad la noción de transmisión es fértil para pensar los modos en que operan las escuelas medias. Las transmisiones, en un plural que alude a lo diverso, tienen como esencia la no totalidad, la existencia de intersticios que permiten al estudiantado resignificar y traducir los objetos de la transmisión²¹. La acción de la transmisión propicia el surgimiento de 'lo nuevo' desde la propia posibilidad de transformar el legado. Esta posibilidad radica fundamentalmente en el proceso de

²⁰ Con el concepto de des-significar buscamos establecer diferencias con la deconstrucción en el sentido de que la des-significación implica la expropiación de los significados que fueron la base de la educación del nivel medio. La crisis de las instituciones educativas es también la crisis de los significados que la fundaron, de sus objetivos, de sus sentidos, de sus proyectos.

²¹ El concepto de 'Transmisión' lo retomamos y configuramos a partir de los distintos aportes de los/as autores/as del libro *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2004).

inscripción en una cadena generacional a partir de un legado que se reinventa, por lo que sus efectos no pueden ser regulados.

De este modo, la novedad y la transmisión rompen con la lógica moderna de una formación acabada de ciudadanía. Esta lógica no lidiaba con 'lo nuevo', pero actualmente el hecho concreto de la masificación del ingreso a la escuela media nos obliga a considerarlo.

De culturas y espacios: la cultura escolar, construida por y constructora de los espacios de participación

La educación entendida como práctica social y como campo de experiencias y de aprendizajes, ha ido modificando su forma de entender y transmitir la formación ciudadana, la participación y la apropiación de derechos, deberes y responsabilidades por parte de estudiantes y docentes. *Cultura escolar* es uno de los conceptos que colabora en la comprensión de los procesos de producción y reproducción de estas prácticas, en tanto sostenemos como supuesto que la escuela es un escenario de socialización política del ciudadano que se encuentra en estrecha vinculación con la cultura política del ámbito local en que está inserta.

Según la conceptualización de Viñao Frago (2002), la cultura escolar es el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, hábitos y prácticas, naturalizadas por los actores y transmitidas de generación en generación. Estas regularidades perduran en el tiempo, permitiendo la construcción de estrategias que permiten la acción en la cotidianidad escolar.

Los/as sujetos que integran la comunidad educativa; los discursos, los lenguajes y las formas de comunicación que allí se desarrollan; la gradación de los/as estudiantes; las disciplinas; los modos de organización de las clases; la distribución del espacio y del tiempo; los modos de relación y organización formales e informales entre claustros y los materiales institucionales son las características que constituyen la cultura escolar.

Un concepto que tiene estrechas relaciones con el de cultura escolar, pero que podríamos decir que alude a un núcleo duro y con mínima flexibilidad, es el de gramática de la escuela, postulado por Tyack y Cuban

(1995). Estos autores sostienen que la gramática de la escuela, entendida como "...la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, dividen el conocimiento por 'materias' y dan calificaciones y 'créditos' como prueba de que aprendieron" (p. 167), se ha mantenido a través del tiempo y se ha instituido como 'la manera que deben ser las escuelas'.

Estas estructuras escolares, coinciden con lo postulado por Viñao Frago (2002) en relación a la historicidad-continuidad de la cultura escolar. Para Tyack y Cuban (1995), esta estructura gramatical de la escolaridad es un producto histórico que se constituyó como resultado de determinados grupos, impulsando la estructura que conocemos en la actualidad. De esta manera, los conceptos de cultura escolar y de gramática de la escuela dejan al descubierto las regularidades que tienen las escuelas como instituciones modernas.

En nuestros análisis sostendremos la categoría de cultura escolar en tanto entendemos que nos habilita a la apreciación de mayores matices que el concepto desarrollado por Tyack y Cuban ya que la gramática de la escuela enfatiza las 'durezas' de las regularidades al tiempo que cultura, articula las continuidades con las discontinuidades, lo permanente y lo emergente.

En esta línea, nos parece necesario sumar el planteo que realizan Caruso y Dussel (1996, p.23), siguiendo a Geertz, quienes consideran a la cultura escolar como un intercambio de significados. En sus reflexiones cuestionan la concepción de las teorías de la Reproducción en tanto que éstas sostienen que la escuela es una institución que está sólo al servicio de la reproducción social y cultural. Caruso y Dussel (1996) sostienen que además de reproducir, la escuela produce una cultura particular con cruces de elementos heterogéneos y de múltiples temporalidades, donde conviven elementos residuales, dominantes y emergentes. Con los primeros hacen referencia a formaciones culturales del pasado, pero que son activas en el presente. Los emergentes, son elementos innovadores que irrumpen en los anteriores. Los dominantes, por último, son los que articulan a los residuales y los emergentes, en representación de su época y de los sectores culturalmente dominantes (Williams 1980, en Caruso y Dussel 1996, p. 24).

Esta complejidad de la cultura escolar en su carácter, productor y reproductor de significados, nos permite pensar a la cultura política o a la dimensión política de la cultura escolar como elemento específico de la primera, que se produce y/o reproduce al interior de las instituciones educativas.

El concepto de *cultura política* tiene tantas definiciones como autores/as que escriben acerca de ella. Esta noción ha ido variando en los distintos contextos político-sociales, las necesidades históricas de su utilización y el objeto epistemológico de investigación.

La cultura política puede ser definida como el conjunto de actitudes, creencias y normas, que son compartidos por los miembros de una comunidad. Esta cultura política está conformada por *conocimientos* relativos a las instituciones, a la práctica política y a fuerzas políticas; *orientaciones*, como el cinismo, el dogmatismo, o la tolerancia a otras fuerzas políticas y la confianza; las banderas, los *lenguajes* y *símbolos* de las diversas fuerzas políticas y las *normas*, como los derechos, los deberes de los/as ciudadanos/as de participar en la vida política de la sociedad y la obligación de aceptar las decisiones de la mayoría (Bobbio, Mateucci y Pasquino 1983, p. 416).

En todos estos sentidos, cultura política y ciudadanía, y escuela y cultura escolar, se encuentran estrechamente ligadas ya que según los modos de entender estos conocimientos, estas orientaciones y estas normas, se construirán diversas concepciones sobre el/la ciudadano/a que se pretenda formar.

Por otro lado, Jacobsen y Aljovín de Losada (2005) suman a esta conceptualización de la cultura política, la noción de poder, que, si bien puede ser inferida de la anterior, creemos que debe ser explicitada, ya que consideramos que lo político y el poder son caras de una misma moneda. De esta manera definen la cultura política como un concepto que contribuye a comprender las políticas y las relaciones de poder:

La cultura política asume que la cultura provee de significado a las acciones humanas. Entendemos cultura como un conjunto de símbolos, valores y normas que constituyen los significados que unen a los individuos con las comunidades sociales, étnicas, religiosas, políticas y regionales (...) la cultura política ilumina la producción del consenso y el disenso entre regímenes, partidos, movimientos o

líderes políticos (...) Las relaciones de poder refuerzan cualquier proceso político. Ellas necesariamente se mueven sobre dimensiones subjetivas, culturales, institucionales y de interés (...) en la era moderna, el poder público ejercido efectivamente, como las dimensiones claves del gobierno –ciudadanía, leyes, instituciones- se relaciona con el estado. Por lo tanto, la naturaleza del estado, la naturaleza de la sociedad civil y la naturaleza de sus relaciones conflictivas son temas cruciales para la perspectiva de la cultura política. (Jacobsen y Aljovín de Losada 2005, p.2)

Coincidimos con estos autores en enfatizar que la perspectiva de la cultura política, ilumina la producción de consenso y disenso entre regímenes, partidos, movimientos o líderes políticos. Es por esto, que la naturaleza del Estado, de la Sociedad Civil y de la relación conflictiva entre ellos, son elementos trascendentales de la perspectiva de la cultura política. Por ello, proponen una concepción pragmática de cultura política, significando una perspectiva de proceso, de cambio y continuidad que privilegia símbolos, discursos, rituales, costumbres, normas, valores y actitudes de grupos individuales en la comprensión de la construcción, consolidación y desmantelamiento de las constelaciones de poder y las instituciones (Jacobsen y Aljovín de Losada 2005, p. 59).

Entendemos a la cultura política como un tejido complejo en el cual hay elementos provenientes de entramados que responden a distintas temporalidades y relaciones de poder, y que se actualizan de modo contingente en la articulación de los distintos espacios de participación.

La *cultura política*, remite a un ámbito más amplio que incluye otras instituciones, normas, conocimientos, orientaciones. La *cultura escolar*, a su vez, se recorta por su especificidad institucional y pedagógica, en la cual lo político es una dimensión entre otras. Ambas nociones de cultura implican el reconocimiento de complejos entramados de poder. Las distintas prácticas que se producen y reproducen al interior de las escuelas, las reglas que se construyen y las diversas formas de interacciones entre sus actores, conforman una determinada cultura escolar que manifiesta formas de entender la política y lo político y, por lo tanto, pueden actuar como continuidad/reacción a la cultura política local.

A la luz de las transformaciones de lo escolar en términos de la masificación de la escuela media, en particular, y de los procesos de

‘destitución’, en sentido amplio, nos resulta difícil sino imposible pensar en una escuela con bordes y fronteras que opere en forma aislada de su contexto. Cabe pensar en las dificultades de las escuelas para distanciarse de la conflictividad social inmediata que amenaza introducirse como agenda escolar, desbordando los límites tradicionales y articulando espacios concretos de participación.

La cultura escolar se encuentra atravesada y permeada por un contexto, una realidad y un momento histórico determinados; en este sentido, la escuela y el contexto socio-político se conjugan, dejando entrever tanto relaciones de poder en constante conflicto, como diversas formas de actuar frente a ello.

Neuquén: ‘tierra de confluencias’²²

En virtud de estos análisis, la cultura política constituye una categoría relacional que remite a procesos de continuidad y cambio, cuyos elementos - valores, actitudes, símbolos, costumbres, discursos, normas y rituales- estarían atravesados por relaciones de poder y tienen como efecto la construcción de las instituciones.

Anclando la mirada en la especificidad de la cultura política neuquina, los sujetos que se visibilizan son el Estado y la sociedad civil. Como un rasgo distintivo de esta provincia podría señalarse que el Movimiento Popular Neuquino (M.P.N.) ha sido el partido hegemónico desde su creación hasta la actualidad y que el Gremio de los Docentes (Asociación de Trabajadores de la Educación Neuquina - ATEN) se ha ido configurando como uno de los opositores constantes de este gobierno, especialmente desde la década del '90. Otros actores importantes y constitutivos de la cultura política local son la Iglesia, tanto por la importancia que tuvo y la influencia que aún tiene el Obispo Don Jaime de Nevares en distintos espacios de la vida social y, fundamentalmente, en la lucha por los derechos humanos, como por los colegios salesianos creados en la región, como así también los obreros de la fábrica FASINPAT -Fábrica sin Patrones (ex-ZANON)-, por su permanente lucha por la expropiación de la planta y sus

²² Slogan utilizado por el gobierno provincial en las propagandas políticas.

estrechos vínculos con todas las organizaciones sociales de la provincia, entre otros.

Por otro lado, la figura de los punteros barriales del partido provincial dominante, constituye el indicador más notorio de la política clientelista que caracteriza al M.P.N. desde sus inicios. Estos sujetos sociales son los mediadores entre la política partidaria y los barrios neuquinos, sobre todo aquellos más necesitados de asistencia económica. Es así como, desde este tipo de acciones políticas y sumando el empleo público, el estado provincial penetra con fuerza en casi todos los espacios de la vida de los/as neuquinos/as.

Neuquén se caracteriza por una fuerte presencia de la sociedad civil en los espacios públicos, los cuales a menudo son el centro de confrontaciones. En la localidad de Cutral C6, ubicada a 100 km de la capital provincial, se desarroll6 el primer movimiento piquetero del pa6s, a partir del cual adquiri6 un sesgo particular a la participaci6n colectiva de la comunidad neuquina. Esas acciones fueron la consecuencia de despidos masivos a causa de la privatizaci6n de YPF y Gas del Estado, teniendo como colorario la muerte de Teresa Rodr6guez²³.

Adem6s, esta provincia cuenta con la particularidad en materia educativa, de haber sido una de las provincias que suspendi6 la aplicaci6n de la Ley Federal de Educaci6n. Una de las manifestaciones m6s importantes, de rechazo de esta pol6tica educativa neoliberal, fue el corte del puente carretero interprovincial, por parte del gremio docente en marzo-abril de 1997. Este hecho tuvo un fuerte impacto nacional por los inconvenientes ocasionados y por la suspensi6n de la aplicaci6n de la mencionada ley. Otro acontecimiento que impact6 a nivel provincial y nacional y, fundamentalmente al sistema educativo neuquino, fue el reclamo que tuvo como resultado el asesinato del docente Fuentealba el 4 de abril de 2007. Estos, entre otros, son algunos de los hitos m6s significativos, desde la d6cada del '90 a esta parte, que permiten leer los conflictos provinciales en

²³ El 12 de abril de 1997 Teresa Rodr6guez, empleada dom6stica de 24 a6os, fue asesinada de un disparo en el cuello durante la pueblada que protagonizaron vecinos de Cutral C6 y Plaza Huincul en demanda de trabajo (Revista Zoom Pol6tica y Sociedad en Foco, 16 de abril de 2007, <http://revista-zoom.com.ar/articulo1613.html>).

clave de participación, no sólo en cuanto a las demandas opositoras, sino también a las respuestas oficiales y las acciones de la ciudadanía.

Es decir, desde veinte años a esta parte, distintas acciones se han configurado como símbolos de protesta, comenzando así a perfilarse, cada vez más nítidamente, una serie de prácticas ciudadanas que, si bien en su origen se desarrollaron en relación a reclamos puntuales, actualmente convocan e involucran a distintas agrupaciones y/o movimientos sociales (madres de plaza de mayo, obreros de ex ZANON y estudiantes universitarios, entre otros) con diversas agendas, dando una identidad a los modos de participación política en la provincia.

Esas acciones han ido otorgando identidad a los modos de participación que se sucedieron en el tiempo en torno a distintas problemáticas sociales, tomando nuevas y diversas formas, particularmente al interior de las instituciones educativas y del gremio docente como por ejemplo la ‘toma’²⁴ del CPE; las ‘tomas’ de las escuelas’; los acampes frente a la casa de gobierno; las pintadas en dicho edificio; las diversas marchas del gremio docente y de estudiantes secundarios y los ‘padres autoconvocados’ que surgen cada vez que hay un paro de actividad docente. Es decir las distintas formas de pedidos y las soluciones y/o respuestas a ellos como diálogo, negociaciones y/o represión.

Las complejas vinculaciones entre los sujetos de esta relación conflictiva permiten observar, como primeras hipótesis, una o varias cultura/s política/s donde los antagonismos se encuentran bien definidos y en el que los protagonistas parecieran concebirse más en términos de enemigos que de adversarios²⁵, dificultando así la tramitación de los conflictos.

A modo de articulación de los fundamentos teóricos desplegados, y a los fines de introducir una primera mirada local sobre los/as estudiantes de las escuelas medias neuquinas, volvemos sobre los conceptos de cultura política

²⁴ La ‘toma’ implica la permanencia en un lugar como las escuelas u otros edificios públicos -en algunos casos durante la noche- y el impedimento de realización de las tareas cotidianas. Esta acción se realiza como forma de reclamo por alguna demanda.

²⁵ En este sentido, Chantal Mouffe señala que “lo que la política democrática requiere es que los otros no sean vistos como enemigos a ser destruidos sino como adversarios cuyas ideas serán combatidas, incluso de modo virulento, pero cuyo derecho a defenderlas nunca será puesto en cuestión” (Mouffe 2005, p.86).

y cultura escolar. Tanto una como otra, están constituidas por elementos tales como las normas, los rituales, los valores y las actitudes que se reproducen y producen en distintos grupos de personas y/o al interior de las instituciones. Estos elementos, naturalizados por los/as sujetos integrantes de las escuelas, al transmitirse de generación en generación, posibilitan la construcción de regularidades que perduran en el tiempo (Viñao Frago, 2002).

En el caso neuquino, durante los últimos diez años, los/as estudiantes de las escuelas secundarias han conformado organizaciones diversas al interior de las instituciones, además de agrupaciones que nuclean las mismas como la Central Única de Estudiantes Secundarios (CUES) y la Federación Regional de Estudiantes Secundarios (FRES). Estos grupos suelen sumarse activamente a los reclamos gremiales, a las marchas de los obreros de FASINPAT, a reclamos de estudiantes universitarios y se organizan para demandar respuestas al gobierno en torno a distintas cuestiones: por un lado, aquellas concernientes a sus escuelas tales como viandas escolares e infraestructura de las instituciones, por medio de sentadas, cortes de calles y/o tomas de los colegios; por otro, cuestiones referidas a la defensa de leyes como la Ley 2302 de Protección de la Niñez y la adolescencia.²⁶ De esta manera, puede vincularse estrechamente la participación de los y las estudiantes y las formas en que ejercen la política los distintos actores.

En este sentido podría pensarse la cultura escolar como “...correa de transmisión de la cultura política y los vínculos con la vida cotidiana...” (Litichever y Nuñez 2007, p. 8), en un intento por comprender la tramitación de los conflictos a partir de diversas formas de acción, de las voces legitimadas, de los lugares de autoridad, de los discursos, de las normas, los valores y los rituales. En relación a esto, algunas de las preguntas que surgen son: *¿existen elementos de la cultura política local que permean las prácticas de participación escolar?* De ser así, *¿se*

²⁶ La Ley 2302 de Protección Integral del Menor y el Adolescente fue aprobada en diciembre de 1999, durante el gobierno de Felipe Sapag. Esta ley se suscribe a la Convención de los Derechos del Niño. En el año 2004, el Ministro de Seguridad y Trabajo de la Provincia, Luis Manganaro, propone algunas modificaciones a dicha norma las cuales fueron repudiadas por diversos organismos, entre los que se encontraban distintas agrupaciones de estudiantes secundarios.

configuran como elementos constitutivos de la dimensión política de la cultura escolar? Desde los análisis que nos orientan, entendemos que si bien los espacios de participación estudiantil son producciones escolares, lo son en intersección con la cultura política local.

Formación ciudadana, cultura política y cultura escolar: vínculos posibles

Como hemos planteado en la introducción de nuestro estudio, sostenemos que la escuela forma ciudadanía. Si bien las ‘formas de lo escolar’²⁷ han variado, seguimos pensando a la escuela media como un lugar sustantivo para la generación de prácticas pedagógicas en instancias de formación de ciudadanía.

La **ciudadanía** no es un concepto fijo ni consensuado, aunque se pueden establecer algunos puntos en común en las diversas definiciones que se encuentran de este concepto (Menezes 2003). Por un lado, la ciudadanía es vista en su dimensión normativa y formal, la cual implica el reconocimiento, por parte de los individuos -dentro de una comunidad política- de derechos universales pasivos y activos en un nivel específico de igualdad. Por otro lado, la dimensión comunitaria del concepto de ciudadanía hace alusión a los sentimientos individuales de pertenencia a una comunidad y experiencias diarias que implican el ejercicio de derechos y deberes.

De esta manera, la *dimensión política* hace referencia a los derechos y las obligaciones. T.H. Marshall expone en su Teoría de Posguerra, que la ciudadanía consiste en asegurar que cada uno/a sea tratado/a como un miembro pleno en una sociedad de iguales, para ello es necesario otorgarles derechos de ciudadanía (Kymlicka y Norman 1997, p.8)²⁸. Las críticas a esta Teoría, se centran, por un lado en que es una ciudadanía ‘privada’ y no tiene

²⁷ Título de una compilación realizada por Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio 2007.

²⁸ Estos derechos, Marshall los divide en tres categorías: civiles (S. XIII), políticos (S. XIX) y sociales (S.XX). El primero hace referencia a los derechos fundamentales constitutivos de la sociedad civil como son el derecho a la vida, a la libertad, a la propiedad y a la igualdad frente a la ley. Los derechos políticos son aquellos que permiten la participación del gobierno en la sociedad como el derecho a elegir y ser elegido, a manifestarse y a la organización de partidos. Por último, los derechos sociales son los que aseguran un mínimo de bienestar común a través del acceso a la educación, a un trabajo justo, a la salud y a una jubilación, entre otros.

en cuenta la obligación de participar en la vida pública y, por otro -aunque en el mismo sentido- la necesidad de integrar una aceptación pasiva de los derechos de ciudadanía con el ejercicio activo de las responsabilidades ciudadanas.

A esto se le puede sumar la crítica de la Nueva Derecha a los derechos sociales que considera que el Estado de bienestar ha reducido a los ciudadanos a “clientes inactivos de la tutela burocrática” y que la integración social de los más desfavorecidos debe centrarse en la responsabilidad de estos por ganarse la vida, más allá de sus derechos. (Kymlicka y Norman 1997 p.10)

La izquierda, en sentido amplio, por su parte, se opone a esta crítica, marcando la necesaria relación entre ciudadanía y derechos sociales, los cuales deben preceder a las responsabilidades. En este mismo sentido, las posturas feministas bogan por la extensión de los derechos sociales para una plena participación de las mujeres como ciudadanas. Los teóricos pluralistas culturales plantean que el concepto de ciudadanía debe contemplar las diferencias de aquellos grupos que se sienten excluidos por esas diferencias y así incorporar el pluralismo social y cultural.

La *dimensión comunitaria* de la ciudadanía, como se expresó anteriormente, lleva a re-pensar una historia, un territorio y un porvenir que puedan ser compartidos en la vida en sociedad.

No se puede dejar de mencionar que en el mundo actual, las políticas neoliberales han reformulado el concepto de ciudadanía, despojándolo de su construcción histórica, para transformar a los individuos en consumidores, reduciendo así el significado colectivo del término. En este sentido, Zygmunt Bauman (2000) plantea que la sociedad de consumidores promueve un tipo de sociedad que alienta la elección de una vida consumista como requisito de pertenencia a la misma. De esta manera, el consumo se convierte no sólo en un derecho, sino también en una obligación.

El derecho y la obligación de consumir se encuentran estrechamente vinculados con el poder de exclusión de la sociedad consumista, colocando la responsabilidad total en la voluntad de las personas, consumidores/as y en su posibilidad de convertirse en producto vendible, en bien de consumo.

Esto genera una reducción de los derechos y los deberes, a la leyes que marca el mercado, imponiendo barreras que no permiten la posibilidad de que los proyectos individuales se vean inmersos en un proyecto común que posibilite la participación política de todos/as y las igualdades sociales y, por consiguiente, la vida democrática. (Machado 2007, p. 5)

Actualmente, “...es creciente el temor de que la civilidad y el interés de los ciudadanos por lo público puedan estar declinando seriamente en las democracias liberales” (Walzer 1992, p.90 en Norman y Kymlicka 1997, p.14); esto puede deberse, en parte, a que el Estado ha acotado su papel respecto de la garantía de los derechos sociales y civiles, produciendo así un descreimiento de la sociedad en el ejercicio de justicia; un quiebre en la confianza de la representación partidaria y una política sin renovación ni equidad social.

A partir de este contexto, las acciones de la sociedad civil se han convertido en los nuevos ejes de análisis en lo que respecta a la posibilidad de ejercer ciudadanía. La sociedad civil es entendida en términos de la organización de los/as ciudadanos/as por fuera de la esfera del Estado y, según Walzer, es en estas redes sociales en las que se aprende el compromiso mutuo y la participación, lo cual es indispensable para la vida democrática. Sin embargo, esto es criticado, ya que Norman y Kymlicka (1997, p.15) señalan que si bien las asociaciones pueden generar esas enseñanzas, esa no es su razón de existencia.

Los autores plantean que son pocos los que se dedican realmente a fomentar la ciudadanía, cayendo en la frase ‘La sociedad sería mejor si la gente fuera más amable y reflexiva’, sin promover la participación pública, quedándose únicamente en la reducción de la ciudadanía a un estatus legal. (Norman y Kymlicka 1997, p.25)

Educación y ciudadanía: transmisiones escolares.

Si se tiene en cuenta que los problemas que afectan actualmente la sociedad, perjudican la posibilidad de vivir juntos, la posibilidad de una convivencia democrática, consideramos que es central no perder de vista las

prácticas y discursos escolares ante la dificultad actual de construir lo común.

Sabemos que la **escuela** no tiene como única función la enseñanza de los conocimientos que permitan a los/as estudiantes ejercer su ciudadanía, pero podríamos pensar que se convierte en uno de los lugares que contribuye, a través de sus prácticas y sus discursos, a esta formación.

Coincidimos con el planteo de Inés Dussel (2005) que la escuela “...constituye un campo de experiencias en el cual se aprenden ideas y prácticas sobre legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos”. Asimismo, sostenemos, en consonancia con los/as teóricos/as de las virtudes liberales, que la institución escolar es el lugar de preferencia donde los/as alumnos/as deben incorporar las virtudes que los/as convertirán en ‘buenos ciudadanos’; partir del aprendizaje de razonamientos críticos como incorporarse al discurso público y la crítica a la autoridad establecida. En este sentido, los/as estudiantes “...no sólo deben aprender a comportarse según lo establecido por la autoridad sino también a pensar críticamente acerca de ella, si se espera que vivan de acuerdo al ideal democrático de compartir la soberanía política en tanto ciudadanos” (Gutmann 1987, p.5, en Norman y Kymlicka 1999, p.23).

Entendemos que la escuela es clave en la transmisión de las formas de ciudadanía, tanto de la dimensión formal como comunitaria. En la transmisión se articulan la necesidad y la contingencia, ambas aseguran una herencia pero lo que hagan los/as otros/as con ella, no está asegurado.

El desconocimiento de los derechos atenta contra la posibilidad del estudiantado de convertirse en agentes de participación. Asimismo, la ausencia de instancias concretas de participación, inhiben el ejercicio efectivo de los derechos, reduciéndolos a mero contenido curricular. Considerarlos/as sólo como futuros/as votantes y darles herramientas escasas para ejercer la ciudadanía no sólo en su dimensión formal, sino también comunitaria, dice mucho acerca de la cultura política que se promueve. De esta manera, enseñar los derechos, como el derecho a participar, es un aprendizaje que concierne a la vida de los/as estudiantes y su ciudadanía (coord. Gentili 2000, p. 11).

En este sentido, es también un objetivo de esta tesis poder comprender si los discursos que se construyen en las instituciones educativas se reducen a la mera transmisión de derechos, del respeto de normas y valores, o si se traducen en acciones escolares en pos de su enseñanza y de su aprendizaje.

Teniendo en cuenta el objeto de nuestra investigación y considerando la participación como una arista de la formación ciudadana, nos resulta necesario pensarla en relación a la cultura escolar.

Como expresamos en el apartado anterior, los discursos, las prácticas, las normas, los rituales y los valores que circulan en las instituciones educativas, conforman la cultura escolar de cada una de ellas. De esta manera, podría decirse que tanto la habilitación, la generación, apropiación de las oportunidades de ejercer ciudadanía -más allá del conocimiento de los derechos formales- no sólo construyen la cultura escolar, sino que también son construidos por ella.

En este sentido, creemos necesario recordar que partimos del supuesto de que la cultura de cada una de las escuelas resignifica la cultura política provincial, produciendo sus propias prácticas y discursos. De este modo, las culturas escolares configuran distintos modos de entender la ciudadanía y, por lo tanto, la formación que se propicie para su ejercicio, a la vez que estos modos contribuyen a la producción de dicha cultura.

La participación ha sido considerada una dimensión crucial de la ciudadanía y las experiencias al interior de la sociedad civil son vistas como una oportunidad relevante para el desarrollo de herramientas personales y sociales, esenciales para la supervivencia y la expansión de la democracia. Las experiencias de participación de los/as adolescentes parecen ser un buen predictor de su compromiso político durante la vida adulta, en el ejercicio de su ciudadanía. En este sentido, 'la acción' puede ser una herramienta de aprendizaje muy poderosa, pero sólo si es diseñada intencionalmente y sistemáticamente sostenida; es decir, si el objetivo es promover el empoderamiento personal y el pluralismo social, lo cual es la esencia de la democracia (Menezes 2003).

Por esto, sostenemos que la ciudadanía se produce en la acción, lo cual hace pensar a la escuela como formadora y generadora de prácticas de ciudadanía. Vamos a mirar la cultura escolar y la cultura política en

términos de la acción y no sólo en términos formales de derechos. Esto nos lleva a la construcción de los espacios de participación estudiantil.

Espacios: construyendo sus modos de inteligibilidad

Si partimos de los conceptos más simples en torno a la idea de espacio, el diccionario plantea los espacios como la “Expansión para contener todo lo material.” Teniendo en cuenta estas definiciones podemos pensar a los espacios como demarcados, cerrados. Sin embargo, para la Matemática, el espacio es considerado como “...una extensión indefinida de tres dimensiones...” (Real Academia Española) y es aquí donde empieza a jugar el concepto que a nosotras nos interesa desarrollar. El carácter indefinido del espacio habilita la posibilidad de pensarlos no sólo en dimensión física sino también simbólica. El marco teórico al que nos vamos a referir hace inteligible los espacios ya que nos permiten aprehenderlos, comprenderlos.

En trabajos actuales, encontramos numerosos teóricos sociales que desarrollan diversos conceptos acerca de los significados del ‘espacio’. En este apartado, nos detendremos en algunos de ellos para deconstruir sus sentidos y construir los propios de nuestra investigación.

El espacio ha estado siempre ligado al tiempo. Tiempo y espacio son dos categorías que en el camino de las diversas lecturas parecen constituir un binomio sin posible disolución. Piazzini Suárez (2004) -en un trabajo que busca explicar de qué manera el ‘giro espacial’²⁹ se relaciona con el pensamiento del tiempo- sostiene que en el pensamiento moderno el espacio era concebido como exterioridad de lo social, como un mero contenedor físico; relacionando este lugar secundario, con la hegemonía del tiempo. En ese momento histórico, el espacio era ordenado por medio del tiempo, en su carácter evolutivo. Esta concepción, impulsaría las ideas de progreso y desarrollo de los centros urbanos, lo cual induciría a la periferia a la transformación de sus espacialidades.

²⁹ Término acuñado por Jameson (1991, p.54), retomado por Piazzini Suárez (2004) para hacer referencia a una nueva preocupación por el espacio y las espacialidades.

Sin embargo, en las últimas décadas, se puede percibir, según lo considerado por este autor, un ‘giro espacial’ que implica la reconsideración del espacio en relación a la sociedad y al tiempo. Esta nueva concepción, sitúa al espacio como producto y productor de lo social, retomando las conceptualizaciones desplegadas por Lefebvre (1991), las cuales desarrollaremos en líneas posteriores.

En este mismo sentido trabajan Andrea Cornwall (2002), Doreen Massey (1994) y David Howarth (2006) quienes comienzan sus escritos mostrando cómo las concepciones y experiencias acerca del espacio han cambiado considerablemente en los últimos tiempos, ya que lejos está de ser el espacio geográfico delimitado por fronteras.

La pérdida de los límites territoriales, tanto para el comercio como para la comunicación, las nuevas formas de comunicación e información, la globalización de los mercados financieros, la movilidad de los capitales individuales y el desarrollo de nuevas tecnologías, erosionan los límites territoriales, lo cual dificulta la posibilidad de definición de lo que realmente se significa cuando se conceptualiza a los espacios.

Bauman (2000) se refiere metafóricamente a estas diferencias, cuando utiliza las nociones de sólido y líquido:

Los fluidos no se fijan en el espacio ni se atan al tiempo (...) no conservan una forma durante mucho tiempo y están dispuestos a cambiarla, lo que cuenta es el flujo del tiempo más que el espacio que puedan ocupar (...) En cierta medida, los sólidos cancelan el tiempo, mientras que para los líquidos (...) lo que importa es el tiempo. (Bauman 2000, p. 8)

Pensar los espacios en este tiempo de devenir constante, de territorios sin fronteras, de distancias casi imperceptibles, se convierte en un interesante desafío.

Las dimensiones articuladas de tiempo y espacio, se encuentran comprimidas, lo cual se asocia a la disminución de las barreras espaciales para el intercambio, el movimiento y la economía. Los espacios ya no son estáticos, sino fluidos.

Lefebvre (1991) considera los espacios como producto y productores de lo social, se fundamenta en los procesos de acumulación y expansión del capitalismo, los cuales tienen como consecuencia directa la desigualdad social. Desde el objetivo general de nuestra tesis resulta de particular interés la distinción en torno a los elementos que el autor hace visibles en relación a

los mecanismos de representación que, a su vez, produce efectos en la producción de esos espacios: *Las prácticas espaciales de carácter material* (lo concebido) hacen referencia a las formas en que generamos, utilizamos y recibimos los espacios. *La representación del espacio* (lo percibido) es el espacio conceptualizado en los discursos científicos e ideológicos. Son saberes vinculados con la lógica del poder dominante y con representaciones normalizadas, representados en mapas, estadísticas, etc. El último de los elementos es *los espacios de representación* (lo vivido), en ellos se sitúan las resistencias; son espacios que representan formas de conocimiento locales, son dinámicos, simbólicos, construidos y modificados en el tiempo por los actores sociales y tienen su origen en la historia de los pueblos y de cada individuo.

Así entendidos, los espacios no son homogéneos ni autónomos ya que son fuente de dominación y resistencia, al mismo tiempo. Los tres momentos se encuentran interconectados y son interdependientes, ya que lo concebido, lo percibido y lo vivido, no pueden ser considerados como momentos independientes. (Lefebvre 1991 y Oslender 2002)

Para pensar en los espacios de participación, es necesario que establezcamos vínculos entre el concepto de espacio y la política ya que consideramos que la educación es una acción social y política y, por transmisión, lo son los espacios de participación estudiantil que buscamos definir en este proceso (Doreen Massey 1994).

Lo que le da la especificidad a los espacios es la construcción de una particular constelación de relaciones sociales, encuentros y tejidos conjuntos en un lugar particular, lo que lo define como un sitio de encuentros. Por lo tanto no se pueden considerar los espacios como áreas limitadas, ya que éstos operan como redes en las cuales se articulan relaciones sociales. De esta manera, si los espacios pueden ser conceptualizados en términos de interacciones, no pueden ser considerados estáticos, sino que debe pensárselos como procesos (Doreen Massey 1994).

A partir de esto, podemos decir que los límites espaciales, si bien son necesarios, no deben ser definidos en contraposición con ‘el afuera’, sino

que este afuera también es constitutivo de los espacios en sí mismos³⁰, además, no tienen una única identidad, sino que están interpelados por conflictos internos. La multiplicidad que los constituye, hace posible la existencia de más de una voz, propiciando así la presencia de la pluralidad. Estos espacios no son cerrados, sino que están siempre en proceso de formación. (pp.104 y 105)

Al procurar establecer relaciones entre el concepto de espacio con la política, por ser un producto de interacciones, el espacio se vincula a una política que discute con la concepción de identidades como fijas e inmutables, proponiendo una concepción relacional del mundo (p. 106), por lo cual el espacio se instituye en parte integral de la constitución de las subjetividades políticas.

En síntesis, Massey (2005) propone reconocer el espacio como:

...esfera del encuentro o desencuentro (...) como producto de complejidades (...) como producto de interacciones (...) nunca se halla concluido (...) siempre tiene algo de caótico (...) es una zona de disrupciones (...) es también una fuente para la producción de nuevas historias... (pp.119 – 121)

Asimismo, como parte constitutiva de esta definición, la autora diferencia al espacio del lugar, por considerar que el último se restringe a entidades geográficas como localidades, regiones, etc.

Recuperamos de los análisis de Oslender (2002) y Massey (2005) la necesidad de desarrollar una comprensión analítica del concepto de espacio, no sólo relacionando su carácter construido, sino también mostrando la forma en que ocurrió dicha construcción y bajo qué relaciones de poder. Así lo explicita Oslender “...saturado de relaciones de poder-saber que se expresan en paisajes materiales y discursivos de dominación y resistencia.” (p.1).

En nuestro desarrollo sostenemos que los espacios de participación de los y las estudiantes de las escuelas medias son espacios construidos desde las relaciones de poder que circulan entre los distintos sujetos que interactúan en ellas. Asimismo, resaltamos el carácter político de dichos espacios, en tanto “...dimensión del antagonismo, inherente a todas las sociedades humanas.” (Mouffe 1995, citada en Oslender 2002), constituidos

³⁰ Howarth (2006) considera que la existencia del exterior es constitutivo del interior. Cualquier espacio social es dependiente de la exclusión de otro para su formación e identidad. (p.118)

en el devenir de las luchas entre la dominación y la resistencia. Asimismo, consideramos que el tiempo y el espacio se encuentran relacionados de manera fluida y dinámica, por lo que las continuidades de la historia se constituyen en un elemento fundamental de este concepto.

La construcción de este significado implica dos miradas que buscan indagar, de manera interrelacionada, cómo se construyen los espacios y bajo qué relaciones de poder. En tanto distinciones analíticas, ambas se articulan y complementan. Por un lado el lugar físico, constitutivo de lo espacial, pero que no lo agota; por otro, lo simbólico.

‘Lo físico’, está vinculado a la topografía del lugar que se pretende describir; es decir, mapa topográfico y temporal de los ámbitos concretos, visibles, dimensionables y limitados -señalados por Foucault (1975) como medio de control y dominación según su arquitectura y organización y nombrado por Escolano Benito (2000) como “...un programa que instituye en su materialidad un sistema de valores (...) unos marcos para el aprendizaje (...) y una semiología” (p. 183). En este sentido, Oslender (2002) sostiene que algunos movimientos sociales son luchas por la territorialidad -lo cual se encontraría en la dimensión física del espacio- siendo ésta, al mismo tiempo, una lucha por el espacio y sus representaciones. Esta dimensión, pensada en clave escolar, nos invita a reflexionar acerca de la ocupación y circulación en el aula; la disponibilidad de la institución para la realización de actividades extra-escolares por parte de los/as estudiantes; la ocupación y circulación por los lugares de la escuela y los cronogramas escolares.

‘Lo simbólico’, por su parte, implica el entramado de significaciones constituidas por normas, valores y modos de relaciones. Ambas dimensiones operan en la generación/habilitación de las relaciones/acciones de participación. Estas relaciones se convierten en redes en las cuales se entrelazan los discursos y con ellos el poder, convirtiéndose así en construcciones dinámicas, en permanente transformación. La dimensión simbólica de los espacios de participación se constituye a partir de las relaciones que se construyen en torno a los contenidos curriculares en relación a la participación; las organizaciones y los reclamos estudiantiles; las actividades áulicas; los actos escolares; los discursos de docentes y de

alumnos/as; las actividades en las horas libres y los proyectos y/o actividades que convocan a la participación de los/as estudiantes como torneos deportivos, clubes de lectura, redacción de revistas/diarios y actividades de expresión artística.

Es por estas relaciones y la circulación del poder en ellas, que los espacios se construyen desde tensiones y conflictos permanentes no sólo al interior de los mismos, sino también desde 'el afuera'. Debido a esto los espacios no son homogéneos, sino que tienen multiplicidad de identidades y no son neutrales, sino que poseen una naturaleza política. Son posibilitadores de la existencia de la multiplicidad y, al mismo tiempo, esta multiplicidad los construye (Massey 2004).

Construyendo los espacios: miradas desde la participación

Esta búsqueda de conceptualización de la noción de espacios, se encuentra anclada, como expresamos anteriormente, en la participación de los/as estudiantes de las escuelas medias y hablar de participación implica pensar en las acciones de los/as ciudadanos/as en la esfera de 'lo público'. Con este término nos estamos refiriendo a un espacio complejo, donde se construye lo común, en el que las particularidades tienen lugar, pero que deben articularse en construcciones colectivas que las incluye y las excede (Dussel y Southwell 2006, p.29).

El término 'participación', suele ser utilizado con numerosas connotaciones, en contextos heterogéneos y con fines varios. Así, la participación puede ser política y/o ciudadana; puede ser utilizada para significar convocatoria, intervención, información y/o consulta; puede ser motivo de proyectos individuales y/o grupales; ha sido motivo de represiones y reivindicaciones; ha sido perdida y recuperada; genera apatía y compromiso; es del orden de la acción y del discurso; es un derecho, una obligación y un deber; puede surgir con motivaciones privadas, pero seguramente tendrá repercusiones en la esfera pública.

En el actual contexto político de descreimiento en las instituciones del estado por la primacía de la lógica del consumo como articuladora de la sociedad, la sociedad civil se ha tornado un ámbito central ante la necesidad de reorganización en pos de renovación de los espacios de acción ciudadana.

La sociedad civil es entendida por numerosos teóricos en términos de la organización de los/as ciudadanos/as por fuera de la esfera del Estado debido a que éste ha reducido su papel en relación a la garantía de los derechos sociales y civiles, produciendo así un descreimiento de la sociedad en el ejercicio de justicia; un quiebre en la confianza de la representación partidaria y una política sin renovación ni equidad social. La sociedad civil es descripta como las formas en que distintos grupos configuran redes asociativas como forma de apoyo mutuo ante la necesidad de reclamar o responder a las políticas estatales. La relación existente entre la sociedad civil y el estado y hasta qué punto son realmente dos entidades antagónicas/contrapuestas. Si bien la sociedad civil es un ámbito que se construye por fuera del Estado, no puede ser pensada sin él. Ambas son instituciones de constitución mutua que realizan acciones paralelas (Bhikhu Parekh 2004).

El contexto de fragmentación del orden social y de disolución de identidades colectivas tiene como consecuencia la disolución de lo público como el espacio de encuentro social y de construcción política de los nuevos significados que otorguen sentido a las acciones colectivas, en la búsqueda del bien común (Frigerio y Dicker 2005, p.54). Las acciones de la sociedad civil se han convertido así en los nuevos ejes de análisis en lo que respecta a la posibilidad de ejercer ciudadanía.

Participar es ‘tomar parte de o en’, son actividades por las cuales los/as sujetos/as -la sociedad civil- interviene en los asuntos públicos. Esta oportunidad, la de participar activamente en aquellas cuestiones que nos conciernen como sujetos/as sociales, se encuentra estrechamente ligadas a la construcción de la vida en democracia, ya que la posibilidad de acción habilita a la ciudadanía a empoderarse -*democracia participativa*- y no sólo a ejercer el derecho a voto -*democracia formal*-.

La participación en la sociedad civil es central para la vida en democracia ya que permite que los/as ciudadanos/as desarrollen competencias personales y sociales, fundamentales para la acción política. A partir de esto, los/as ciudadanos/as mejoran los sentimientos hacia la comunidad y experimentan interacciones con otros/as ciudadanos/as con

opiniones distintas a las de cada uno/a, fomentando así el pluralismo social, la confianza y la tolerancia (Isabel Menezes 2003)³¹.

Teniendo en cuenta estas características, sostenemos que la participación es un elemento fundamental de la democracia y, por ello, un derecho de todos/as los/as ciudadanos/as. Esta definición supera a lo propuesto en una democracia representativa, se refiere a la “...intervención efectiva de cada ciudadano en todos los procesos cívicos y políticos de toma de decisiones cuyos resultados los afecten directa o indirectamente.” La concreción de esto, supone procesos que consideren las opiniones de todos/as los/as implicados/as y que trasciendan el ámbito de lo particular (Oraisón 2006)

En torno al concepto de participación encontramos dos líneas teóricas principales: *la tradición liberal conservadora* y *la perspectiva democrática participativa*. La comprensión de ambas nos permite identificar diferentes procesos en la construcción de los espacios de participación en las escuelas medias.

La tradición liberal conservadora considera a la democracia como un conjunto de instituciones que le garantizan a los individuos la posibilidad de realizar sus intereses. Desde esta perspectiva, el bien público es visto como el total de los intereses individuales seleccionados, por lo cual la participación se encuentra ligada a los intereses individuales y no generales. Rafael Águila señala que desde los postulados de esta tradición, se deben conjugar la participación con la apatía, ya que el incentivo de la participación produce inestabilidad e intolerancia. Debido a esto, desde esta mirada teórica, se procura que los/as ciudadanos/as no deseen participar, llevándolos a la ignorancia de los temas políticos, centrando el desarrollo personal en la esfera privada, produciéndose así un estado de mayor gobernabilidad.

Por el contrario, *la perspectiva democrática participativa* sostiene que la participación debe ser incentivada, así como también debe serlo el desarrollo del juicio político de la ciudadanía, en decisiones que afecten la colectividad. Esta perspectiva considera que la participación permite la

³¹ Isabel Menezes (2003) toma de autores/as como Battistoni 1997; Stewart & Weinstein 1997; Simmerman 1995; De Piccoli et al 2002; Habermas 1999; Arrendt 1958; Morgan & Streb 2001; Putnam 1993 y 2001; entre otros varias definiciones acerca de lo que es la participación, la necesidad de ella y sus características.

creación de hábitos de interacción y esferas de deliberación pública las cuales se constituyen en elementos claves en la formación de individuos/as autónomos/as; en este sentido, la participación permite que la gente se haga cargo de manera colectiva y democrática, de la toma de decisiones y la realización de actividades. Esta mirada cree en la participación como origen de elementos beneficiosos para la ciudadanía y considera que la educación cívica debe estar basada en el respeto mutuo y la no discriminación, lo cual sólo puede lograrse por medio de prácticas deliberativas emprendidas en común por los/as ciudadanos/as.

Por su parte, los postulados liberales conservadores se centran en las autonomías individuales y en las instituciones, más que en la participación directa. La Educación Cívica³², en esta tradición, está reducida al ámbito privado o familiar, dejando para el ámbito de 'lo público' la tolerancia mutua.

A partir de lo dicho anteriormente, podemos afirmar que la participación es una dimensión fundamental del ejercicio de la ciudadanía, por lo tanto definimos a la misma en sus dos dimensiones: normativa -derechos universales- y social -pertenencia a la comunidad-, tal como señalamos en secciones anteriores.

A esta distinción, podemos sumarle el análisis de Gentili (2002) quien retoma a Norman y Kymlicka (1997) entendiendo a la ciudadanía como *condición legal* y como *actividad deseable*. En cuanto condición legal, los/as individuos/as resultan *portadores de derechos*. En tanto actividad deseable,

...la posesión de derechos debe combinarse con una serie de atributos y virtudes que hacen de los individuos ciudadanos activos en consonancia y más allá de lo que la ley les concede. El ejercicio de la ciudadanía se vincula así al reconocimiento de ciertas responsabilidades derivadas de un conjunto de valores constitutivos de aquello que podría definirse como el campo de la ética ciudadana (...) En la perspectiva formalista, la ciudadanía se atribuye (el individuo se vuelve ciudadano en la medida en que se le conceden derechos de diverso tipo). Por el contrario, pensada como práctica deseable, la ciudadanía se construye socialmente como un espacio de valores, acciones e instituciones comunes que integran a los individuos, permitiendo su mutuo reconocimiento como miembros de una comunidad. (pp.30 y 31)

Considerando las diversas líneas de análisis de la participación desarrolladas hasta aquí, nos interesa resaltar los planteos de Andrea

³² En este escrito se toman como sinónimos la Educación Cívica y la Formación Ciudadana.

Cornwall (2007) en cuanto a lo que ella denomina ‘esferas de participación’. Éstas son definidas como interfaces a través de las que la ciudadanía articula sus demandas u organizaciones para satisfacer sus propias necesidades. Son espacios de contestación y de colaboración en lo que la participación heterogénea produce distintas interpretaciones de participación y democracia, así como diversas agendas.

En una formulación más operativa podemos señalar que la participación no sólo es un derecho constitucional, sino también un medio para mejorar la convivencia. Participar implica no sólo *ser parte*, en referencia a la identidad, a la pertenencia de los sujetos, sino también *tener parte*, a partir de la conciencia de los deberes y derechos, comprometerse cotidiana y permanentemente y *tomar parte*, en relación al logro de acciones concretas. (Oraisón y Pérez, 2006); implica un compromiso con el/la otro/a, concierne metas en común, consenso y toma de decisiones para alcanzar dichas metas.

Una lente para mirar la participación de los/as jóvenes, es la que ofrece la investigación de Kirby (2003). Allí se señalan seis dimensiones: *el nivel de participación, el foco en la toma de decisiones, el contenido de la toma de decisiones, la naturaleza de la acción participativa, la frecuencia y duración de la participación y los/as sujetos/as involucrados/as* (Barber 2009). Este modelo nos resulta de relevancia para nuestra investigación ya que si pensamos en la participación estudiantil en las escuelas medias, estamos considerando las redes de interacciones que se producen en la relación entre los/as jóvenes -estudiantes-y los/as adultos/as -docentes, familias- como los/as sujetos/as implicados en la construcción de los espacios. En nuestro trabajo, y ya desde una construcción particular, aparecen algunas de ellas: la participación de la juventud como un proceso en el cual sus puntos de vista son tomados en cuenta por los/as adultos/as; la juventud se involucra en la toma de decisiones, conjuntamente con los/as adultos/as; la juventud comparte el poder y la responsabilidad con los/as adultos/s por la toma de decisiones y la juventud toma decisiones de manera autónoma.

Para pensar los espacios de participación en relación con las escuelas neuquinas, podemos especular que no todas las formas de participación son

democráticas ya que los proyectos de participación excluyen generalmente a los/as tradicionalmente marginados como son los sectores de bajos recursos económicos, las mujeres y las minorías étnicas (Barber 2009). Ante esto, conviene que nos preguntemos quiénes son los/as estudiantes excluidos de los espacios de participación; por qué y quiénes los excluyen -sus pares o los/as adultos/as- y si son los/as mismos/as en todas las instituciones educativas.

En este mismo sentido, nos resulta relevante el concepto de igualdad de juicio político (Rafael Águila s/f), el cual hace referencia a la capacidad de los/as ciudadanos/as de tener la posibilidad de participar en la esfera pública. A partir de esto, es interesante pensar en el papel de la escuela en la formación del juicio político, ya que el desarrollo de las capacidades de participación es un aprendizaje que puede aprenderse en experiencias cotidianas, pero que no todos/as los ciudadanos/as tienen esa oportunidad, por lo cual a la institución educativa le cabe la responsabilidad de la producción de espacios de igualdad, en este y otros aprendizajes.

Estos postulados nos remiten a pensar la práctica escolar como experiencias necesarias para la construcción del ejercicio de la participación ya que centrarse en la dimensión formal de la ciudadanía se limita a la difusión, socialización y reconocimiento de derechos, aunque la enseñanza y el aprendizaje no se agotarían en esa instancia.

Espacios de participación: construyendo la mirada

Si bien el sentido común parece reducir la noción de participación estudiantil a los centros de estudiantes y a las diversas organizaciones estudiantiles, en nuestro trabajo la visión se amplía y complejiza.

Pensamos en espacios que dan lugar a múltiples interacciones y dinámicas entre alumnado y profesorado, que permiten el desarrollo de competencias para el ejercicio de la vida ciudadana. Esto puede verse en tomas de decisiones institucionales, torneos deportivos, clubes de lecturas, redacción de revistas/diarios, proyectos de radio, diversas actividades de expresión. Es decir, espacios como productos y productores de tensiones y

articulaciones de procesos históricos, culturales, políticos y económicos (Piazzini Suarez 2004).

Con el fin de explicitar qué entendemos en nuestra investigación por el concepto de espacios de participación, nos basaremos en los postulados teóricos realizados en los apartados anteriores y focalizaremos la mirada en la propuesta de Andrea Cornwall (2002, 2004 y 2007) quien, en diversos escritos, conceptualiza los espacios de participación, la diversidad de los mismos, sus procesos de creación, de diseño y apropiación, considerando tanto el lugar concreto -la dimensión física- como sus cualidades metafóricas.

En la línea de los fundamentos anteriores, coincidimos con Cornwall (2002) en que este concepto remite a una dimensión temporal que implica la durabilidad de la iniciativa de la participación en el tiempo y en el espacio y el origen de los impulsos que promueven dicha participación.

La autora sostiene que la participación implica pensar en la creación de espacios, dando lugar a opiniones donde antes no existían y a la ocupación de los mismos, por parte de los/as sujetos/as sociales. De esta manera, afirma que los espacios pueden pensarse en un sentido abstracto "... como las formas en que podrían concebirse o percibirse las oportunidades para involucrarse..." y en términos concretos como lo sitios "...que son ocupados y animados por los ciudadanos..." (Lefevbre 1991, citado en Cornwall 2002)

Entonces, hasta aquí tenemos dos características de los espacios de participación: **su duración** y su **origen** y dos **dimensiones, abstracta y concreta**. En estas miradas, la autora diferencia entre "*los lugares de la posibilidad radical*", siendo éstos los espacios que la gente crea y los "*lugares domesticados de participación*", ya sea por invitación o inducción. De esta manera, encontramos un contraste entre la iniciativa de grupos por abrir y tomar espacios y las oportunidades ofrecidas por agentes de poder para formar parte de actividades relacionadas con las agendas del gobierno. En este sentido, "...la participación se entiende más allá de las invitaciones a participar hacia formas autónomas de acción a través de las que los ciudadanos crean sus oportunidades y términos de participación..."

(Cornwall 2002, p.4) permitiendo así la creación de nuevos espacios intermedios entre las esferas del Estado y la sociedad civil.

Compartimos con Cornwall la noción de que el espacio es una construcción social, por lo cual, es también un medio de dominación y de ejercicio de poder. Para desarrollar este concepto, la autora retoma a teóricos como Bourdieu, Foucault y Lefebvre.

Este último, analiza el concepto de espacios sociales como un "...espacio producido, el cual es tanto resultado de acciones previas como el que permite que ocurran nuevas acciones..." En este sentido, este autor sostiene que las relaciones sociales sólo existen en y a través del espacio y que las formas de pensar a la sociedad se expresan en las formas de organizar y ocupar los espacios. Asimismo, señala que los espacios cargan con las huellas de su producción y de los rastros de las relaciones sociales de otros espacios. De esta manera, podemos pensar que lo que sucede en un espacio influye en el otro.

Desde esta perspectiva, la noción de espacios le permite a Cornwall (2002) -y a nosotras- situar la participación en sitios específicos en el contexto de su producción y en relación con otros espacios. Para ello, es necesario establecer el sentido de las relaciones de poder que producen y atraviesan dichos espacios. Para esta autora,

...el análisis de la participación como una práctica espacial, sirve para atraer la atención hacia las posibles producciones de poder, así como hacia sus efectos negativos y hacia las formas en que la producción del espacio crea por sí mismo -al tiempo que delimita- las posibilidades de acción. (2002, p.7)

Coincidimos con Cornwall en que lo que se entienda por participación, es lo que los/as actores comprenden por ella ya que, como mostramos anteriormente, es un término al que pueden atribuírsele numerosos significados. Así, va influir en su percepción de su contribución o a su derecho a saber o decidir, si se piensan como ciudadanos/as, beneficiarios/as o usuarios/as (Cornwall 2002, p.9). En este sentido, sostiene que para considerar a la participación como un derecho, es requisito "...el acceso a la información, el ser invitados a emitir opiniones, contar con la posibilidad de contribuir en la definición de prioridades y el involucrarse en la toma de decisiones." (Gaventa y Valderrama 1999 y Gaventa 2002, citados en Cornwall 2002, p.20)

Retomando las características señaladas anteriormente, específicamente acerca del **origen** de los espacios, Cornwall (2002) diferencia entre los espacios de participación que son convocados por autoridades que invitan a que la gente participe, teniendo como particularidad que dichos agentes manejan recursos externos, y los que surgen a partir de preocupaciones o identificaciones compartidas por determinados grupos de personas. Estos pueden “...ser sitios de novedad radical donde los excluidos encuentran lugar y voz.” (Cornwall 2002, p.12). A diferencia de los anteriores, estos espacios son construidos por los/as propios/as participantes.

En cuanto a la **duración**, los espacios pueden ser transitorios, por ser configurados ante la necesidad de encuentros puntuales, o manifestaciones estables. En un primer grupo, la autora (2002) distingue entre dos tipos de espacios. Por un lado, las instituciones estables que tienen un lugar intermedio entre la gente y distintas autoridades, especialmente del estado, pudiendo ser creados tanto por el estado en sí como por funcionarios del mismo. El objetivo de estos espacios, es la mejora del desempeño estatal. Son espacios restringidos en cuanto a quiénes y cuántos son los/as sujetos/as que pueden participar y son encuadrados en particulares modos de debate.

Por otro, los que llama formaciones efímeras. En este caso, estamos ante instituciones transitorias -que pueden derivar en otras de mayor duración-, en momentos particulares y con fines específicos. Su transitoriedad hace que puedan ser lugares de posibilidad radical y/o de sostenimiento del statu quo. Pueden ser gestionados tanto por agentes externos al estado, como por políticas estatales, en momentos políticos donde el espacio público es abierto para la deliberación o comunicación.

El segundo grupo, está compuesto por aquellos espacios de participación que se generan por fuera del estado -denominados espacios populares-. En ellos, los/as ciudadanos/as buscan influenciar las políticas públicas, asumiendo algunas de las funciones del gobierno por lo que son vistos como agentes de control de sus acciones. La autora alerta sobre esta percepción ya que es necesario tener en cuenta quién habla en nombre de quién y qué supuestos existen en cuanto a la representatividad de la sociedad civil. Estos espacios son constituidos por gente que decide formar parte de ellos y perdurar siempre que exista dicho interés.

Por último, encontramos acciones, momentos y movimientos cuya efectividad está supeditada de la división entre la ciudadanía y el estado. Éstos son espacios transitorios por lo que se configuran como flexibles y espontáneos, dificultando su institucionalización. Son creados a partir de determinadas necesidades e irrumpen en el espacio público, posibilitando la protesta y la resistencia. Algunos ejemplos los encontramos en los medios de comunicación. “...como espacios de presencia pública, le dan una visibilidad temporal a las identidades, temas e intereses que (...) se moldean a través de la acción política colectiva.” (Arendt 1958, citada en Cornwall 2002, p.19). Son espacios en lo que tienen eco las voces opositoras. Los límites entre estos distintos grupos son mutables ya que los ‘espacios populares’ pueden convertirse en institucionalizados y ‘los invitados’ pueden ser sitios de articulación del disenso.

Algunas de las preguntas que se realiza Cornwall (2002) en relación a los espacios constituidos por instituciones intermedias estables y que resultan interesantes retomar a los fines de nuestro análisis son: Los nuevos espacios, *¿permiten que las voces antes excluidas sean ahora escuchadas o se reproducen las relaciones de poder que mantienen el statu quo desigual? ¿Quiénes son los/as excluidos/as? ¿Por qué motivos? ¿En qué medida las acciones de participación fortalecen o debilitan la gestión? ¿Existe un consenso real o es sólo aparente? ¿Pueden considerarse estos espacios como espacios de comprensión y ejercicio de derechos?*

Por otro lado, en cuanto a los espacios no estatales, también es preciso preguntarse quiénes participan, quiénes son excluidos/as, de qué manera y por quiénes son representados/as los/as distintos/as sujetos/as.

Si tenemos en cuenta la definición acerca de la esfera de participación, expuesta en el apartado anterior, entendemos que la autora sólo considera que los espacios genuinos de participación son los que asumen un compromiso democrático, más allá de la convocatoria a participar. Son aquellos espacios que permiten el agenciamiento de la gente, para lo cual, primero deben reconocerse como ciudadanos/as más que como beneficiarios/as y/o usuarios/as. Las instituciones que se constituyen en esta esfera son espacios de creación de ciudadanía donde, a través del

aprendizaje de la participación, los/as ciudadanos/as adquieren habilidades que pueden ser trasladadas hacia otras esferas.

De esta manera, ya sean espacios convocados por el estado, como por ciudadanos/as por fuera del mismo, espontáneos o estables, para Cornwall deben garantizar la efectividad y la inclusión; el empoderamiento de los/as ciudadanos/as y su agenciamiento.

¿Cómo se puede leer esto en clave de los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias? ¿Podemos pensar en los mismos tipos de espacios de participación que diferencia Cornwall? ¿Es posible sostener en las instituciones educativas las mismas particularidades que la autora inglesa sostiene para los espacios de participación de los países en desarrollo? ¿Cuáles son las reglas de acceso a y compromiso con los espacios convocados? Las representaciones, ¿garantizan o socavan su legitimidad?

A partir de los diversos conceptos y discusiones hasta aquí reseñadas, definimos los espacios de participación como una categoría relacional que alude a una dimensión simbólica, un nudo de sentidos y un lugar en el cual se despliega -dimensión física-. Estos espacios se constituyen en interacciones, lo cual les otorga un carácter dinámico y procesal.

Son productos y productores de lo social, constituidos por tres elementos principales: lo concebido - formas en que generamos, utilizamos y recibimos los espacios-, lo percibido -normado, ignora luchas- y lo vivido - desde las resistencias-. Los espacios se constituyen con el afuera y no se los define en oposición a éste, lo cual torna sus límites difusos y permeables. Por ser de origen social, son políticos, en el sentido de ser constituidos y atravesados por permanentes conflictos, convirtiéndolos en heterogéneos y múltiples. Asimismo, su carácter social, los produce como constitutivos y constituyentes de la relación poder-saber, lo cual implica la necesidad de mostrar el proceso de construcción de dichos espacios.

La particularidad de estos espacios, es que las relaciones que los forman se producen ante la ocasión de tomar parte de o en algo, provocando acciones que llevan a la intervención en asuntos públicos para la toma de decisiones. Estos espacios implican un compromiso con el/la otro/a, metas en común y consensos entre los sujetos que los construyen.

Espacios de participación en las escuelas medias: la mirada pedagógica

La educación es un acto político. Más allá de ser éste un enunciado que inspira el título del libro de Frigerio y Diker (2005), constituye una aseveración que implica considerar que el acto de educar tiene que ver con la construcción de un lazo, con una comunidad, con la continuidad en el tiempo de las generaciones y con la articulación de las singularidades. Lo político, implica una intervención y una acción específica en la búsqueda de la resolución de conflictos (Frelat- Kahn 2005, p.75).

Si la educación es un acto político en términos de que constituye una práctica social de producción, reproducción y transformación de conocimientos y sujetos que supone una determinada visión de lo social, podemos pensar los espacios de participación estudiantil como una particular práctica pedagógica-política, en tanto formadora de ciudadanía. Como expresa Adriana Hernández (1997), la dimensión pedagógica, la dimensión formativa:

...hace referencia a un intento deliberado por influenciar el modo en que el conocimiento y las subjetividades son producidas a través de un conjunto de relaciones sociales (...) las esferas de producción cultural, en general se encuentran vinculadas a la construcción y negociación de conocimientos y de identidades... (p.11)

De esta manera, es posible pensar los espacios de participación estudiantil desde una perspectiva pedagógica como particulares prácticas de formación de ciudadanía en tanto productoras de conocimientos y subjetividades. Los modos en que los conocimientos son producidos y comunicados y cómo los/as estudiantes participan en el proceso son aspectos políticos fundamentales para tener en cuenta. (Hernández 1997, p.12)

Esta forma de entender la pedagogía, posibilita el registro de los espacios de participación que se gestionan en las escuelas medias, considerando que algunas instituciones promueven prácticas que alientan el aprendizaje de la participación, validan prácticas emergentes de participación, mientras que otras eluden tales discusiones. Todos los aprendizajes realizados en las instituciones educativas, no sólo mediante los contenidos curriculares explícitos, sino fundamentalmente del curriculum oculto, constituyen las herramientas con las que cuenta el/la alumno/a, como ciudadano/a, al momento de accionar en la sociedad civil.

Si retomamos las posturas desarrolladas al comienzo del apartado anterior (*perspectivas liberal conservadora y democrática participativa*), observamos dos formas diferentes de entender la educación cívica. Considerando que los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias se constituyen como partes fundamentales de la formación ciudadana, nos resulta interesante retomar los análisis que realiza Frelat Kahn (2005, pp. 75-87) en torno a la participación y la incorporación. Esta distinción, nos permite acercarnos a un concepto más delineado de los espacios de *participación*, diferenciándolos, precisamente, de los que podríamos llamar *de incorporación*. Cada uno de ellos, se corresponde con la manera democrática participativa o liberal conservadora, de entender la formación cívica.

La incorporación, para la autora francesa, hace referencia a las relaciones entre educación y política, propias del humanismo cívico -comunitarismo-, donde la totalidad -basada en la autonomía y la igualdad, ambas dadas como abstractas y como valores - prima por sobre el individuo. En este sentido, los valores compartidos, son planteados como externos a cada miembro y es la educación la encargada de que todos/as adhieran a ellos y los respeten. Supone el reconocimiento de una ley externa que trasciende a la comunidad, haciéndola posible y legitimándola. De esta manera, la educación cívica es la encargada de posibilitar la incorporación de los individuos a la comunidad, convirtiendo a los individuos, en miembros de un todo.

Por el contrario, con la participación se hace referencia al liberalismo político, perspectiva desde la cual se toma en cuenta la individualidad concreta. La comunidad se constituye sobre valores que surgen del debate libre y abierto entre los/as integrantes de la comunidad. En este sentido, la educación cívica pretende preparar en y para la responsabilidad y la solidaridad, habilitando a la juventud para integrar de pleno derecho la sociedad y alentar las virtudes políticas. De esta manera, la educación se orienta a que los/as jóvenes tomen su parte de poder y responsabilidad. Estas herramientas de análisis serán retomadas en capítulo V cuando nos aboquemos a explicitar los vínculos entre el ejercicio de la participación y la formación ciudadana en las escuelas secundarias.

Si llevamos estas definiciones al ámbito escolar y consideramos la escuela como el primer ámbito de actuación pública del alumnado, como aquella que ofrece oportunidades de relacionarse con la normatividad institucionalizada en la que se especifican deberes y derechos (Rodríguez 1997), podemos pensarla como un espacio de construcción de experiencias para la vida en democracia (Frigerio y Diker 2005) ya que, como espacio público de construcción de lo público (Cullen 1997), esta institución aún es “...una herramienta de integración social capaz de darle a todos los niños las competencias y los conocimientos a los que tienen derecho, a fin de convertirse en ciudadanos activos” (Viñao Frago 2002, p.36).

De acuerdo con estas concepciones acerca de la pedagogía, de la educación, de la escuela, de la enseñanza y de los derechos entendemos que los espacios de participación estudiantil se constituyen en experiencias escolares que construyen subjetividades y producen conocimientos sobre la ciudadanía. La especificidad de los espacios que habilita a pensarlos como estudiantiles es que quienes participan lo hacen en tanto estudiantes de nivel medio que pertenecen a una institución escolar y que pueden organizarse con otros/as actores, más allá que estén dentro o fuera de dicho ámbito.

La construcción de y la acción en dichos espacios los convierte en posibilitadores de oportunidades pedagógicas de aprendizaje de la participación presente y futura. Del mismo modo creemos que los nuevos espacios que puedan generarse, en este caso en las escuelas, no necesariamente promueven por sí mismos más participación o mayor igualdad en la toma de decisiones.

Desde estas miradas nos preguntamos *¿qué oportunidades pedagógicas brindan las escuelas para el aprendizaje de modos de participación? ¿Cuáles son las relaciones poder y de autoridad que se tejen al interior de las escuelas ante esta posibilidad de brindar/habilitar/legitimar a los/as alumnos/as espacios de participación a través de los que se puede enseñar el conocimiento de derechos y obligaciones y su ejercicio; múltiples posibilidades de expresión; respeto por opiniones distintas a las de uno/a; la toma de decisiones en pos de un bien común y la aceptación de lo diverso, entre otras cosas? ¿Qué se les enseña a los/as alumnos/as en las escuelas? ¿A estar, a convivir?; ¿a cooperar, a competir?; ¿a disentir, a*

consentir?; ¿a discutir, a escuchar?; ¿a confrontar, a comparar?; ¿a negociar, a aceptar?, ¿a consensuar, a imponer?; ¿a decidir juntos/as, a acatar decisiones?; ¿a hablar, a callar? ¿Qué matices podemos encontrar en las respuestas a estas preguntas?

Pensar los espacios de participación de los/as estudiantes de las escuelas medias, nos invita a construir una categoría que exceda a los/as sujetos/as que se implican en ellos. Una categoría que considere a los espacios como relativos al conjunto de relaciones que se generan, una categoría que habilite a ver los espacios como heterogéneos y multidimensionales. Los espacios se construyen, se reproducen, se proponen, circulan, se apropian, se expropian, se otorgan, se ceden, se negocian, se aceptan. Los espacios "...reflejan una actitud: permeable o introvertida, transparente o hermética, activa o contemplativa, sensible o indiferente, de control o libertad."³³ (Chiurazzi 2007, p.48).

De esta manera, podemos decir que los espacios de participación estudiantil se convierten en parte constitutiva de la cultura escolar, así como también son constituidos por ella. Las redes de relaciones de los actores institucionales que configuran los diversos espacios, son constituidos por -y constituyentes de- los discursos, las prácticas, las normas, los rituales y los valores de las distintas escuelas medias de la provincia de Neuquén. Por ello, pensar en los espacios de participación de los y las estudiantes de las escuelas medias, en vínculo con la cultura escolar, nos orienta a resignificar sus elementos estructurantes, generadores, habilitantes u obturadores de dichos espacios. A su vez, esto nos lleva a preguntarnos por los componentes de dicha cultura y las intersecciones posibles con la cultura política local. Aún reconociendo la especificidad de la cultura política, por un lado, y de la cultura escolar, por el otro, es necesario que resaltemos que los límites conceptuales entre ellas son difusos ya que, la cultura escolar, tiene una dimensión política (Nuñez y Litichever 2007).

³³ Cabe aclarar que esta autora hace alusión a los lugares arquitectónicos pero consideramos que su definición es pertinente para trasladarla al concepto de espacio que pretendemos esbozar aquí.

Operando con esta perspectiva teórica como lente, encontramos en las instituciones educativas elementos residuales, dominantes y emergentes que se articulan en la conformación de espacios de participación estudiantil.

Igualmente, los espacios de participación del estudiantado, no se limitan en su configuración a lugares físicos sino que también forman parte de las redes dinámicas de relaciones de poder de las culturas escolares. De modo que los sujetos, los temas y las estrategias de participación conforman determinadas maneras de entender el ejercicio de la ciudadanía a través de normas, reglas, discursos y prácticas que colaboran en la configuración de algunos elementos de las culturas en las distintas instituciones educativas.

Los espacios de participación así entendidos, se consolidan en la dimensión de la acción en la cual los sujetos interactúan a partir de los sentidos, prácticas y significaciones que la cultura escolar y la cultura política local, proveen. En este sentido, los espacios en constante construcción e interacción pueden -o no- propiciar y/o favorecer el conocimiento de derechos y obligaciones; la expresión, la posibilidad de aprendizaje de acción y de valores plurales; el respeto por las diferencias; el aprendizaje acerca de la toma de decisiones responsables, en pos de un bien común y de aceptación de lo diverso; el diálogo, la reflexión y el análisis colectivo.

CAPÍTULO II

Límites espaciales: fuentes de organización y temporalidad.

“...el saber te da libertad de expresión...”

(Alumna 1, Escuela D)

*“...el colegio te da teoría, en algunos casos práctica,
pero si todo eso no lo llevás a cabo no lo aprendés,
no te queda en la cabeza.”*

(Alumna 1, Escuela P)

Bordes sólidos. Líquidos. Patentes y ocultos. A veces visibles y necesarios. Difícil su trazo construido en espiral. Los límites, los bordes de los espacios de participación estudiantil son flexibles y borrosos, en algunas oportunidades se confunden y se intersectan, pero a los efectos analíticos nos permiten identificar y clasificar dichos espacios.

Procurando trazar algunas de estas líneas, de descubrir los límites velados y seguir el camino del espiral, en este apartado nos proponemos delinear esos bordes, identificando su organización y su temporalidad, a partir de las voces de los/as estudiantes entrevistados/as.

Con este objetivo, recordamos que los y las estudiantes de la muestra (tres varones y tres mujeres en cada una de las instituciones) fueron seleccionados/as en cuatro escuelas de la provincia de Neuquén, una del interior y las otras de la capital neuquina. Los criterios de selección de los/as entrevistados/as fueron orientados por la entrevistadora, pero concretados por los/as directivos/as de las escuelas³⁴.

Considerando los recorridos teóricos realizados en los capítulos previos y el trabajo de análisis de las entrevistas, encontramos fértil la distinción que realiza Cornwall (2002, 2004 y 2007) en torno a los espacios de participación. Como ya señalamos en el capítulo I, la autora diferencia entre ‘invitados’ y ‘populares’. A su vez, al interior de estos grandes grupos, distingue -en una dimensión temporal- entre aquellos que son esporádicos, los que son efímeros y aquellos que tienen una institucionalidad, siendo más estables en el tiempo.

³⁴ En cada una de las escuelas se seleccionaron tres varones y tres mujeres que cursaban el último año. Se procuró que al alguno/a de ellos/as tuviera una participación activa en las actividades escolares y que otro/a no estuviera involucrado/a en las mismas. Las precisiones se encuentran en el apartado “Desarrollos Metodológicos”.

Nos proponemos avanzar en el estudio de los modos específicos de configuración de la participación estudiantil, elaborando simbolizaciones propias, tomando como base el trabajo y la categorización realizados por Cornwall. De este modo, a partir del análisis del trabajo de campo realizado en el año 2006, delineamos los límites que operarían como bordes que habilitan la visibilización de distintos espacios: fuentes de organización, temporalidad, mirada pedagógica y bordes escolares. Si bien entendemos la realidad como una totalidad compleja y dinámica a los efectos analíticos construimos una clasificación que presenta estas tensiones binarias: **Según fuentes de organización**, *gestionados por alumnos/as u organizados por los/as docentes*; **según la temporalidad**, *esporádicos o duraderos*; **según la mirada pedagógica**, *prescriptiva y contingente* y **según los bordes escolares**, *el adentro y el afuera escolar*.

En la siguiente sección, exponemos los indicios que nos brindó el trabajo de campo de 2006 para la construcción de las categorías señaladas. A continuación, realizamos la explicación de cada una de las clasificaciones. En la segunda sección de este capítulo, a partir del trabajo con las entrevistas, procuramos identificar las representaciones del estudiantado acerca de la participación. En los dos apartados finales desarrollamos el análisis de los espacios de participación estudiantil según las fuentes de organización y según su temporalidad.

Primera Sección

Indicios: aproximaciones a los límites espaciales

Con el propósito de construir los trazos que delineen los bordes de los espacios de participación estudiantil, en las líneas que siguen a continuación presentamos algunos datos aportados por la investigación realizada en 2006³⁵.

³⁵ La información que presentamos fue extraída del Informe Final del Nodo Comahue del PAV N° 180, octubre de 2007.

Indicios: organizaciones estudiantiles

Las formas, los modos de organización estudiantil y los/as sujetos/as involucrados/as que pudimos identificar en el análisis del primer trabajo de campo, se constituyen en claves empíricas para pensar en los espacios de participación estudiantil. Esto sucede no sólo porque interrumpieron nuestros prejuicios acerca de la participación en las escuelas secundarias sino, fundamentalmente, por la irrupción de diversas formas de organización y nuevos/as sujetos/as.

Iniciamos el trabajo de campo partiendo del supuesto que en las escuelas había centros de estudiantes; sin embargo, al momento de realizarse el mismo, en ninguna de las escuelas de nuestra muestra estaba constituida dicha organización. Si bien los/as alumnos/as contaron experiencias de años anteriores en este sentido o mencionaron agrupaciones ocasionales que se reunían ante algún emergente particular, claramente no era una forma fuerte de organización estudiantil en el formato tradicional. Esto nos indujo a pensar en la posible existencia de organizaciones alternativas al Centro de Estudiantes.

En algunas entrevistas se afirmaba la existencia de dicha organización, aunque esto no sucedía así en sentido estricto. Las escuelas se encontraban preparando el terreno para las nuevas elecciones y la imagen del antiguo Centro de Estudiantes no acababa de diluirse. De la misma forma sucedía que al caducar los mandatos, los/as alumnos/as que dirigían la organización seguían, en muchos casos, gestionando diversas actividades, situación que lleva a revisar los modos de representación, en este caso particular asumiendo la continuidad y la representación de un grupo de pares que no los/as había elegido.

Tanto en la escuela J como en la C, los/as entrevistados/as³⁶ expresaron que existía la representación de alumnos que tienen experiencia en militancia o que se interesaban por temas de política pero que no eran figuras formales del Centro de Estudiantes. Los mismos se transformaban en

³⁶ Recordemos que en el trabajo de campo de 2006 se realizaron entrevistas a varios/as actores escolares como directivos, docentes, asesores pedagógicos y otros. Para más información, remitirse a los “Desarrollos Metodológicos”.

referentes y activaban la movilización del resto de los/as estudiantes en caso de reclamos específicos de la escuela.

En el caso de la escuela C, el alumno entrevistado representaba y se consideraba él mismo una figura central en la movilización del alumnado frente a los reclamos que llevaron adelante (viandas, comedor, etc.) en vínculo con otras escuelas secundarias. Este alumno militaba -en ese momento- en un partido político de izquierda y la directora del colegio comentó que era una figura que se consolidó entre el estudiantado, aunque muchos/as no acordaran con él, porque conseguía materiales para la escuela a través del partido.

Su figura podía asemejarse a la de los ‘punteros políticos’, ya que su autoridad se ligaba a la fuerza que canalizaba a través del partido en el que militaba realizando acciones para hacer efectivos los reclamos y darles respuestas. Su forma de entender la acción política se asimilaba mucho con formas en las que la ciudadanía delega a un líder el poder de decisión sin seguir su plan de acción y sólo controla el cumplimiento de los objetivos. Por otra parte se expresaba la concepción de la participación no como un derecho sino como una carga que muchos/as no tenían intención de cumplir, por lo que un reclamo colectivo terminaba sostenido por muy pocas personas. Esto nos llamó la atención y nos llevó a preguntarnos por quiénes son y cómo actúan los/as sujetos que interactúan en los espacios de participación; ¿quiénes encarnan las figuras de autoridad y cómo circula el poder?

En el caso de las dos escuelas privadas, los/as alumnos/as creían que la causa de la debilidad del Centro de Estudiantes radicaba en que no tenían motivos de reclamo, como en el caso de las escuelas públicas, con lo cual acordaron los/as entrevistados/as de los grupos focales de sectores medios.

Por otro lado, en las entrevistas a los/as docentes, el Centro de Estudiantes aparecía como una organización reclamada, explícitamente, por las generaciones adultas. Por esto en sus voces se lo vislumbra como un espacio valorado, necesario:

...el Centro de Estudiantes es una idea que a veces la fomentan los mismos coordinadores o autoridades y no tienen demasiado eco, o por lo menos demasiada duración, a veces a lo largo del año (...) a la institución le interesa que funcione un Centro de Estudiantes que de algún modo canaliza los reclamos (...) de los alumnos (Profesora - Escuela P)

...ha tenido una presencia fuerte (...) el año pasado sí hubo un trabajo hacia fuera con todo lo que era los distintos centros de estudiantes por acá de la zona sur, pero el año pasado internamente, no armó el trabajo (...) nosotros tenemos que acompañar (...) hacerlos reflexionar sobre el tema, tratar de ver la importancia del espacio que es el Centro de Estudiantes... (Profesor - Escuela J)

Esta intervención docente se perfilan dos cuestiones: el rol de los y las docentes en la habilitación/gestión/configuración de los espacios de participación estudiantil y los adultos que colaboran en dichas construcciones, a partir de intereses propios.

El cuerpo de delegados aparecía como una forma orgánica de participación en las cuatro escuelas seleccionadas para nuestra muestra; sin embargo, en numerosas entrevistas se hacía hincapié en la falta de circulación de la información. Por este motivo, nos cuestionamos acerca de las relaciones de poder que se generan en torno a ella. “(...) dio la casualidad que el delegado de mi curso no nos contaba las cosas.”, expresaba la alumna entrevistada en la escuela C.

En las diversas entrevistas, pudimos notar que la institución J se diferenciaba de las otras escuelas por varias características. En lo que respecta a las organizaciones estudiantiles, encontramos agrupaciones estudiantiles que mantenían reuniones periódicas y que habían organizado algunas actividades como publicación de revistas, proyección de películas y actividades para el día del estudiante, entre otras.

Una actividad que nos acerca una mirada a la vinculación entre la cultura política local y la escolar, entre ‘el adentro’ de la escuela y ‘el afuera’, son las marchas. En las cuatro escuelas seleccionadas los/as estudiantes refirieron haber participado en ese tipo de movilizaciones, tanto por reclamos propios del colegio como por reivindicaciones de la comunidad en general.

En todas las entrevistas se expresaba que la participación de los/as estudiantes en asambleas y otras actividades colectivas no era mayoritaria y, si lo era, esto ocurría en el momento en que emergía un problema

considerado relevante pero decaía la participación si existía un reclamo sostenido en el tiempo. Esto nos brinda indicios acerca de que la participación de los/as estudiantes -en general y exceptuando a aquellos que tienen una larga trayectoria en militancia política- parecía ser más espontánea que orgánica, según el interés del tema o actividad que los/as convocaba. En este sentido, en vínculo con la ausencia de Centros de estudiantes en las escuelas de la muestra, nos preguntamos por las formas, los modos y los temas que llevan a que los/as estudiantes se organicen con algún fin común.

Indicios: reclamos

Ante la pregunta por algún hecho que requirió que los y las estudiantes se organizaran para tomar decisiones o reclamar para solucionarlo, las respuestas de los/as entrevistados/as nos permitieron registrar las agendas de los reclamos, los/as sujetos/as involucrados/as, la función de la escuela y la concepción de ciudadano/a que se procura formar.

En cuanto a la organización para realizar algún tipo de reclamos, en la escuela J, el docente entrevistado recordó que los últimos no sólo tuvieron la participación de la escuela, sino también de toda la comunidad. Los mismos estuvieron dirigidos a la ‘no modificación’ de la Ley 2302 de “Defensa del niño y del adolescente”³⁷ y a cuestiones relacionadas con el agua en la localidad. También en esta escuela existieron reclamos por la ampliación del edificio.

Los/as alumnos/as comentaron que llegaron a esta acción luego de una serie de medidas formales que no fueron atendidas: notas, actas y de ahí en más sentadas, ocupaciones, cortes de calle, convocatoria a los medios de comunicación, etc.

El docente de esta institución vinculaba los reclamos de los/as estudiantes con los derechos y la forma que tenían ellos/as de ejercerlos

...si las condiciones en las que los chicos, las chicas están estudiando no son las condiciones dignas, van a ser los primeros en hacerte el planteo (...) ‘no me podés

³⁷ En agosto de 2004, el entonces Ministro de Seguridad y Trabajo, Luis Manganaro, propuso un proyecto que modificaba la Ley 2302. El mismo, entre otros puntos, facilitaba la privación de la libertad a niños/as y adolescentes, lo cual estaba vedado por dicha norma. Además, eliminaba la Defensoría del niño y del adolescente, para reemplazarla por un organismo dependiente del Poder Ejecutivo.

obligar a que esté en esta situación' (...) aprobar o desaprobar tiene que ver con el reclamo de sentirse sujetos de derechos, del derecho que tienen a la educación (...) si el profesor o profesora no le brindan lo que por derecho le correspondería...

En esta cita, se ve reflejada la letra del Proyecto de Convivencia que tenían en la escuela -elaborado por toda la comunidad educativa (según las palabras de los/as entrevistados/as)- ya que tanto este proyecto como la concreción de los reclamos se veían atravesados por la posibilidad y el conocimiento de los/as alumnos/as acerca del ejercicio de sus derechos.

Por otro lado, en la escuela C, se realizó una sentada y toma del edificio escolar, durante una semana solicitando "...cosas para la escuela, desde libros para la biblioteca, computadoras, elementos para el laboratorio, viandas..." (Profesor - Escuela C); además pedían por la construcción de guarderías infantiles, porque había alumnas mamás, y un gimnasio. Los/as docentes comentaron que estos reclamos surgieron en una institución del centro de la capital neuquina, a lo que se fue acoplando el resto de los secundarios. Ante esta situación, el gobierno respondió solicitando un petitorio por escuela, otorgando algunas de los pedidos y prometiendo otros.

En esa oportunidad, participaron de las medidas alumnos/as de toda la escuela "...el alumno de cuarto o quinto año tiene mucho más injerencia y el alumno de primero solamente acompaña..." (Profesor - Escuela C), aunque no todos lo hicieron desde la misma postura "...había algunos muy convencidos, otros más o menos, pero comprendiendo, otros estaban 'mejor no tenemos clases', era la gran mayoría." (Profesora - Escuela C).

Una intersección significativa entre la cultura política provincial y la cultura escolar se hace visible en la escuela C, cuando el docente entrevistado comentó "...los/as alumnos/as se sienten usados (...) les piden ayuda en algún momento que es el momento de las elecciones (...) para lograr algo que es el voto..." y, sumado a esto, la docente agregaba "...están acostumbrados a recibir, pedir y recibir (...) no tienen incorporada la cultura del sacrificio..."

El vínculo con la política local, estaría dado así a partir del clientelismo ejercido desde el Estado -y particularmente por el MPN como partido a cargo del ejecutivo por más de tres décadas- y los partidos políticos en general

...que regalan o compran voluntades (...) y algunos, por necesidad, aceptan (...) están convencidos que el Estado se los tiene que dar (...) nosotros tratamos de inculcar que todo lo que se consigue con esfuerzo propio es lo que vale. (Profesora - Escuela C)

Estas prácticas clientelares parecen tener repercusión no sólo en los reclamos realizados por los/as alumnos/as y el derecho que se adjudican para ello, sino también en la formación ciudadana de estos/as estudiantes, como trabajadores/as, votantes y participantes de la sociedad civil.

Otros aspectos de la política provincial se ponen en juego en el discurso de la docente de la escuela P, que ponía de manifiesto la lógica política del oficialismo “...es cierto que entre nuestros estudiantes tenemos hijos de funcionarios de nuestra provincia entonces es probable que tengan desde su casa una formación partidaria determinada.” Esto tendría implicancias, según ella, en la formación política de los estudiantes:

...el hecho de que el Centro de Estudiantes no funcione muestra una falencia en su formación política. Tener una idea y defenderla o buscar acciones para mejorar la sociedad (...) no son de mirar un poco al costado pero ni siquiera para mejorar su lugar de estudio, un lugar donde pasan muchas horas. (Profesora – Escuela P)

En el mismo sentido se expresa el docente de la otra escuela privada, D:

...los padres juegan bastante fuerte, el ‘no te metás’, lo tienen bien incorporado (...) con actitudes como esas no podés ni hablar la idea de democracia... (Profesor – Escuela D)

Indicios: proyectos escolares

Los puntos abordados hasta aquí en relación a la participación estudiantil nos han dado indicios acerca de espacios de participación construidos por los/as estudiantes y ‘comentados’/apoyados/cuestionados por docentes. Las entrevistas, los/as grupos focales, las encuestas y las observaciones del cotidiano escolar, nos muestran que los espacios de participación estudiantil pueden ser generados/habilitados/construidos por docentes. En este caso, puede tratarse tanto de proyectos planificados y sistematizados cuyo objetivo sea la participación o pueden ser acciones no sistemáticas ni intencionales.

Los grupos-clase de las escuelas C y J definieron con algunos/as docentes -aquellos/as que así lo disponían- las pautas de convivencia a respetar durante el año escolar, tanto en relación a los valores necesarios para la convivencia, como los aspectos relacionados con los modos de acreditación de las materias.

Otros proyectos de la institución C que convocaban voluntariamente a los/as alumnos/as fueron la Maratón Nacional de Lectura y los cursos de orientación vocacional-ocupacional. Ambos gestionados por los/as docentes y con buena aceptación por parte de los/as estudiantes.

Además podemos mencionar la venta en el quiosco, por parte de los quintos años. Esto les permitió la recaudación de dinero para la realización del viaje de egresados. Sin dudas, esta posibilidad propició la toma de decisiones y la necesidad de organización para llevar a cabo acciones que surgen de motivaciones propias.

En esta escuela se llevaron a cabo actividades relacionadas con el aprendizaje de los Derechos del niño y del Adolescente donde los/as estudiantes, posteriormente, debieron elaborar folletos para su difusión. Otra de las actividades realizadas estuvo vinculada a la organización de un comercio y, a partir de ello, el conocimiento de todos/as los aspectos vinculados a él en lo que respecta a obligaciones, derechos, gremios, etc. Además, se realizó un periódico, pero la Directora comentó que no tuvo gran entusiasmo por parte de los/as estudiantes.

En la escuela J, se realizó el Proyecto de Viandas en el cual participaban alumnos/as de la modalidad de Alimentos, para que el resto de los/as estudiantes pudieran comer al medio día.

Otras oportunidades de participación fueron: la ‘Cumbre de Países’, basada en el modelo de las Naciones Unidas, tomando temas centrales para debatir como por ejemplo ‘Las Papeleras’; “El Club de los Sábados” en el cual los/as estudiantes podían concurrir al establecimiento a realizar actividades como danza, música, deportes, navegar por Internet, ver televisión y clases de apoyo en las distintas materias.

Por otro lado, podemos mencionar en la escuela J las asambleas y las charlas al ingresar al colegio, que surgían tanto de los/as propios/as estudiantes como de los/as docentes ante determinados temas que ameritaran dicho encuentro para dialogar y/o realizar acuerdos.

En la escuela D, se destacaban dos actividades principales: La Misión y el grupo de Líderes. La primera era una actividad que realizaban los/as alumnos/as a partir del tercer año y consistía en viajar a lugares del interior de la provincia como parajes, comunidades mapuches, etc. y realizar allí

actividades de colaboración y servicio. Los Líderes era un grupo que organizaba una preceptora en el cual participan alumnos/as que acompañan a los años más chicos a los distintos campamentos que se realizan. Además, en esta escuela también se contaba con una radio para el estudiantado, que había sido gestionada por un alumno.

El teatro y el cine fueron dos talleres que se realizaban en la escuela P y que pueden ser consideradas como instancias de participación. Además, en las entrevistas se resaltó el espacio que tenían los/as alumnos/as para debatir su inquietudes y problemas.

Consideramos que la importancia de estas actividades gestionadas por los/as docentes en cada una de las instituciones, radica en que los y las estudiantes se organizan y participan en pos de un objetivo común, donde aprenden a intercambiar ideas, a debatir y a respetar al/la otro/a. Si bien no tienen como intencionalidad explícita la formación de habilidades para la participación, la experiencia de realizarlas le permite a los alumnos y las alumnas participar, tener parte, ser parte y sentirse parte.

Indicios: lugares

Para pensar en la participación nos parece relevante tener en cuenta los lugares de circulación que tiene la escuela -la dimensión física de los espacios de participación-, los sitios que habilitan la reunión y las transmisiones de información, de grupos pequeños y de toda de todo el alumnado. Sin lugar a dudas, esta dimensión se intersecta con la dimensión simbólica, lo cual le da vida a los espacios de participación estudiantil. En este caso, los indicios que presentamos, nos guiaron en la mirada hacia los posibles lugares de encuentro del estudiantado en general y de pequeños grupos en particular; los sitios permitidos y los no habilitados a los/as alumnos/as; la circulación de estudiantes y docentes; las escrituras y los modos de comunicación de la información; entre otras.

En las fotos y en los registros escritos de las observaciones del cotidiano escolar, identificamos que en la escuela privada laica (P) había varios lugares que pueden recibir a todos/as los integrantes de la escuela: el comedor, el teatro, el pasillo del Ciclo Básico y los distintos espacios al aire libre. En relación a esto los/as estudiantes refirieron que cuando quieren

reunirse en grupos chicos lo hacen en las aulas o en los sitios abiertos. En los pasillos del ciclo superior había murales con información varia para los/as estudiantes como horarios de la combi, cartelera de actividades de teatro, de oportunidades de viajes al extranjero, becas, concursos, horarios de tutorías, actividades de 4º año para recaudar fondos para viaje y notas sobre abuelas de plaza de mayo y el silencio cómplice de la iglesia. Tanto estudiantes como docentes pegaban carteles en ese espacio. Las paredes de los baños, del galpón y del Ciclo Básico, estaban escritas con frases, murales o menciones a grupos de rock. En el Ciclo Básico había murales y escrituras con Poemas de Juan Gelman hechos en cerámicos, por FASINPAT y versos de canciones en castellano y en inglés.

En la escuela privada religiosa (D), había un mural grande en el pasillo de ingreso con una frase referida al amor por el prójimo. En una de las paredes externas de la Asesoría Pedagógica, había afiches con información de distintas universidades del país, además en los vidrios de las aulas se informaba de distintas actividades relacionadas con fiestas religiosas. La escuela tuvo varios sitios donde podrían reunirse los/as estudiantes en su totalidad: un predio frente al colegio con un Salón de Usos Múltiples (SUM) y espacios abiertos donde se realizan deportes; un patio abierto en planta baja y un SUM en el segundo piso. Las aulas y los pasillos eran lugares donde podían reunirse en grupos pequeños. Por otro lado, al momento del trabajo de campo, el Centro de Estudiantes contaba con un salón para realizar sus reuniones. La capilla estaba en un edificio anexo a la escuela.

El SUM y los patios abiertos fueron los lugares más amplios que divisamos la escuela técnica del interior neuquino (J) y la institución pública de la capital provincial (C) y era el sitio donde los/as entrevistados/as refieren que se realizaban las asambleas; ambas públicas y de similar estructura, aunque la primera tenía un primer piso que la institución C, no. En esta última, las aulas y la biblioteca eran los lugares preferidos por los/as alumnos/as para juntarse en grupos pequeños, mientras que el SUM y el laboratorio de la modalidad de Alimentos lo eran para los/as estudiantes de la escuela J.

En los laterales del SUM de la escuela J, había carteles con información tanto para alumnos/as como para docentes como por ejemplo de olimpíadas

de distintas áreas, ofrecimientos de cargos docentes, premios obtenidos por los/as alumnos/as en concursos, de capacitaciones docentes, y en repudio por el maltrato laboral firmado por diversas agrupaciones.

En el Salón de Usos Múltiples y en una de las paredes externas de la escuela C había murales realizados por los/as alumnos/as que referían a la adolescencia, a la paz y a dibujos abstractos; los firman grupos de 3^{er} y 5^{to} año de 2005. En los pizarrones para uso de los/as estudiantes que se encontraban en los pasillos, había escrituras en tiza de nombres propios, redactados sobre un aviso de la realización de un té infantil que apenas puede leerse y sobre el recordatorio del Día del Libro. Las paredes internas y externas también estaban escritas con grafitis que hacían alusión tanto a grupos de música como a nombres propios e insultos asociados a ellos. En el área donde se encontraban dirección, secretaría y asesoría pedagógica había carteles que informan a los alumnos sobre clases de consulta y horarios de tutoría

Podemos observar una clara diferencia edilicia entre las escuelas públicas y las de gestión privada, que podría convertirse en un factor de diferenciación en lo que respecta a la posibilidad de crear/gestionar espacios de participación estudiantil. Mientras que las primeras cuentan con un único lugar de encuentro general del estudiantado, en las segundas existen varios sitios en los que se pueden dar esas reuniones. Por otro lado, en las dos escuelas públicas y en la institución P, la posibilidad de escritura en las paredes pareciera estar más cercana a los/as alumnos/as, en términos de habilitación de la expresión, que en la escuela D. Estos son algunos indicios que nos invitan a reflexionar sobre dos cuestiones. Por un lado, en el contenido ideológico y la orientación de la enseñanza en cada una de las escuelas. Por otro, en la relación entre las dimensiones físicas y simbólicas de los espacios de participación estudiantil.

Los datos relevados a través de los distintos instrumentos utilizados en el trabajo de campo realizado en el año 2006, nos permitieron construir categorías que posibilitan el trazado de algunos bordes para delimitar los espacios de participación estudiantil. De este modo, los/as sujetos/as, los temas, las relaciones de poder, las organizaciones, las acciones y los lugares, nos llevaron a organizar los espacios de participación según su fuente de

organización, su temporalidad, la mirada pedagógica y los vínculos con las culturas políticas locales.

Clasificación: Delimitando espacios. Sujetos, tiempos, acciones y bordes escolares.

En el capítulo anterior, hicimos referencia a la construcción del concepto de ‘espacios de participación estudiantil’. Cada una de las categorías señaladas en el subtítulo pueden ser descriptas, a los fines analíticos, de forma independiente, si bien se interrelacionan claramente entre sí. Presentamos a continuación un esbozo de los límites espaciales, que serán desarrollados en profundidad, en los apartados pertinentes.

La construcción de la clasificación de los espacios ‘**según las fuentes de organización**’, es decir aquellos *gestionados por el alumnado u organizados por docentes*³⁸, fue realizada a partir de considerar cómo se generaron. Pensamos en los espacios de participación que crea el estudiantado y en aquéllos que son gestionados por el profesorado y que invitan a la participación estudiantil. Diferenciamos así entre la iniciativa y la oportunidad que tienen los/as alumnos/as de abrir estos espacios a partir de preocupaciones o intereses propios, de los construidos por los adultos de las instituciones que convocan a formar parte de las agendas y proyectos de cada escuela. En este sentido, la mirada se centra en los contextos específicos de producción de los espacios de participación; en la legitimidad que adquieren dichos espacios para el alumnado y en el interés que les despiertan, así como también en el compromiso y la responsabilidad que alumnos y alumnas asumen. De este modo, es interesante analizar quiénes son los/as estudiantes o docentes que bregan por las construcciones espaciales, quiénes se convierten en representantes y a quiénes representan.

Otra forma de categorización de los espacios es **según su temporalidad**. Hemos visto en el desarrollo del concepto de ‘espacio’ que el mismo remite a una dimensión temporal que involucra la durabilidad de la iniciativa de la participación en el tiempo y en el espacio. En este sentido, nos proponemos diferenciar entre aquellos espacios que son organizados por razones

³⁸ Al expresar ‘docentes’ también hacemos referencia al equipo directivo y asesores/as pedagógicos/as.

puntuales y resultan *eventuales* y los que son generados con la perspectiva de una duración prolongada en el tiempo, *institucionales*. Por los primeros hacemos referencia a espacios transitorios que se desarrollan en momentos particulares, con objetivos específicos y que le dan visibilidad temporal a algunas identidades, temas e inquietudes. Éstos pueden ser contruidos por estudiantes y/o docentes que permanecen allí mientras dura el interés original. Por los institucionales entendemos aquéllos que se proponen a largo plazo. Algunos espacios responden exactamente a estas características y otros presentan matices que oscilan entre uno y otro polo, por ejemplo proyectos que aspiran a ser durables pero que no prosperan o prácticas esporádicas que se consolidan en el tiempo.

Un nuevo registro para pensar los modos de configuración de los espacios lo constituye la **mirada pedagógica**, en la cual analizamos su carácter *prescriptivo* y *contingente* entendiendo que el enseñar, si bien tiene una intencionalidad y un contenido, no se comprende como algo acabado, cerrado. Sin dudas, esta distinción la encontramos estrechamente vinculada con la diferenciación según la temporalidad, sin embargo, aquí pretendemos hacer hincapié en las prácticas pedagógicas de enseñanza de conocimientos vinculados a la participación.

Analizar los espacios de participación estudiantil desde una perspectiva pedagógica, nos lleva a mirarlos en tanto prácticas específicas de formación ciudadana; como productoras de conocimientos y subjetividades. La producción y comunicación de los conocimientos relacionados con la participación, se vuelven saberes políticos sustantivos a considerar.

Consideramos que la escuela tiene efectos concretos en la vida del alumnado y, por lo tanto en la formación de sus subjetividades no sólo en cuanto a los contenidos planificados sino fundamentalmente en las diversas prácticas que no son necesariamente intencionales, pero que repercuten fuertemente en la formación de los/as estudiantes.

Con el abordaje de la mirada pedagógica que puede ser leída desde el registro de la contingencia procuramos identificar los espacios de participación de los/as estudiantes pensándolos en relación a la transmisión de contenidos y prácticas que se vinculan con la participación tales como la

deliberación, el respeto por opiniones ajenas, el conocimiento de sus derechos y obligaciones, el respeto por la diferencia y formas democráticas de ejercicio de poder y resolución de conflictos (Cullen 2004; Cornwall 2002). Estos valores, estas acciones y estos conocimientos son sin lugar a dudas necesarios a la hora de pensar en la participación de los/as estudiantes secundarios/as, como una arista de la formación ciudadana.

Además, en esta mirada entendemos aquellas situaciones en las cuales los/as docentes generan espacios de participación estudiantil a partir de temáticas y/o modos de interacción con el saber, que surgen espontáneamente, que no sólo remiten a cuestiones relacionadas con la actualidad política, escolar y/o social, sino que habilitan la palabra y modos de intervención que pueden ser leídos en clave de participación ciudadana.

En este sentido, creemos que si bien hay elementos/contenidos que no constituyen espacios de participación en sí mismos, sí colaboran en las prácticas de la participación. En su mayoría son conocimientos, habilidades y valores que se producen en aprendizajes informales, sin que haya una intención explícita de enseñanza.

Las miradas pedagógicas *prescriptivas* refieren a los contenidos/actividades curriculares programados por los/as docentes que se vinculan con los anteriormente mencionados. Unas y otras se perfilan como ocasiones en que se puede producir la enseñanza de saberes y habilidades necesarias para participar, como puede ser un debate áulico acerca de un tema de relevancia.

Por último, la clasificación de **bordes escolares** nos indica los límites difusos entre *el 'afuera'* y *el 'adentro'* de las escuelas que remite a la compleja distinción entre cultura política y cultura escolar, procurando así establecer un cuarto tipo de espacios de participación.

El hecho de analizar los espacios de participación estudiantil en relación con la cultura escolar, implica dar significados y sentidos a los elementos que la construyen y nos invita a preguntarnos por los posibles encuentros con la cultura política local. Si bien reconocemos la particularidad de la cultura política y de la cultura escolar, resaltamos que sus límites

conceptuales son difusos ya que, la cultura escolar, tiene una dimensión política.

De este modo, aquí se tornan indefinidos no sólo los muros de las escuelas sino también los límites de los espacios de participación estudiantil. Pensar dichos espacios en clave de *'hacia afuera'* y *'hacia adentro'*, nos permite reflexionar si éstos se configuran en la realización de acciones que se relacionan directamente con el contexto de la escuela -'hacia afuera'- o si dichas acciones se reducen al interior de la misma. Estos límites podemos verlos como fronteras porosas (Seoane 2003) ya que, en ocasiones, algunas acciones que se desarrollan con fines que pugnan por los cambios 'hacia adentro' de la institución tienen como escenario locaciones externas a ella.

En esta búsqueda de vinculación entre 'el afuera' y 'el adentro' escolar, nos referimos especialmente a aquellos espacios de participación estudiantil que se construyen en torno a las actividades de la sociedad civil. De esta manera, procuramos identificar la participación de los/as jóvenes en actividades 'fuera' del ámbito escolar y su continuidad o discontinuidad en el 'interior' escolar, analizando la posible permeabilidad de estas acciones en las escuelas secundarias.

Estas múltiples lentes, que hacen inteligibles bordes diversos, se cruzan y pueden ser utilizadas como herramientas para mirar, identificar, indagar y mapear los modos de configuración de los espacios. Así, pueden aplicarse en sucesivas miradas, permitiéndonos recortar los límites que nos posibilitan identificar los espacios en el proceso en que emergen las diferentes distinciones.

Por otro lado, creemos que los límites espaciales delineados son permeados transversalmente por perspectivas más amplias que habilitan su clasificación en dos grandes distinciones: legales/legítimos y efectiva/ficticia

En términos de legalidad nos referimos a mayor o menor conformidad a las normas legales; y de legitimidad, en tanto el nivel de aprobación o rechazo que reciben por parte de los miembros de la comunidad educativa (Gualdoni 2002). De este modo, creemos que legalidad y legitimidad

constituyen 'lentes' potentes en relación a los matices que habilitan la lectura de los espacios.

En cuanto a la distinción entre la participación efectiva y la participación ficticia. Entendemos la primera como grupos que realizan acciones, toman decisiones, las concretan y reflexionan a partir de ellas. Por participación ficticia, queremos señalar aquéllas acciones que son generadas bajo la apariencia de una participación, pero que en realidad no modifican ninguna práctica, vínculo, o discurso institucional. Esta mirada nos remite a las acciones de los/as docentes y/o estudiantes procuran que los/as otros/as perciban sus actos como una influencia imaginaria. En esta línea es importante que nos preguntemos si las instancias que buscan promover la participación de los/as estudiantes -pero no lo consiguen, o buscan un como sí-, son efectivas o ficticias.

A los fines de nuestro objeto de análisis estas dos distinciones transversales a los espacios de participación pueden convertirse en una lente útil a tener en cuenta en el trabajo interpretativo, ya que posibilitan el develamiento, no sólo de las relaciones de poder y autoridad que se ejercen en las escuelas, sino también de la habilitación/limitación real de espacios de participación.

Además de los bordes señalados y las perspectivas transversales, para el desarrollo y análisis de las formas de espacialidad tendremos en cuenta, por un lado, cómo se configuran por las interacciones de los/as sujetos/as que intervienen -estudiantes, docentes, integrantes del contexto educativo-, plasmándose como instancias *individuales y/o colectivas*. Por otro, los *temas* que convocan la participación; los sentidos en torno a los conceptos de *autoridad, ley y norma*; las *tensiones* que se generan al interior de las escuelas en torno a la lucha por la construcción de los espacios de participación; voces legitimadas y silenciadas y las *normativas* que los regulan.

Dimensiones	Perspectivas		Limites espaciales		Indicadores	
física y simbólica	Legales y Legítimos	Efectiva y Ficticia	Según las fuentes de organización gestionados por:	<i>Estudiantes</i>	<i>Con experiencia en participación extra escolar</i>	-Representaciones sobre la participación
					<i>Sin experiencia en participación extra escolar</i>	- Relaciones de autoridad: voces autorizadas
				<i>Docentes</i>	<i>Obligatorios</i>	- Temas/agendas que convocan la participación
					<i>Optativos</i>	- Instancias individuales y/o colectivas
			Según la temporalidad:	<i>Institucionales</i>		- Normativas
				<i>Eventuales</i>		- Circulación de la palabra
			Mirada Pedagógica:	<i>Prescriptiva-Contingente</i>		- Canales de información - Tiempos y lugares
Bordes escolares:	Vínculos entre ' <i>el afuera</i> ' y ' <i>el adentro</i> '		-Cultura política neuquina			

A continuación, y antes de centrarnos en el desarrollo de las clasificaciones de los espacios de participación según las **‘fuentes de organización’** y según su **‘temporalidad’**, ofrecemos a modo de escenario discursivo un análisis de las voces del estudiantado en relación a sus representaciones sobre la participación.

Segunda sección

Construir los espacios: percepciones sobre la participación.

*“...nosotros cuando estábamos en básico
tampoco teníamos muchas ganas de participar,
yo fui a una marcha en cuarto,
capaz que después se despiertan las ganas es depende...”
(Alumna 1- Escuela P)*

*“Porque si vos miras esta escuela hace un par de años
se veía como que todos estaban re metidos en el colegio,
lo que era el colegio, lo que proponía el colegio,
todos participaban en talleres en cosas y ahora no,
como que se cerró esa parte del libro y hay nuevos chicos...”
(Alumno 3- Escuela P)*

En las líneas que siguen a continuación, procuramos identificar qué entienden los y las estudiantes cuando hablan de participación, a qué se refieren con ella, con qué acciones y sujetos la asocian y cómo la describen. A partir de la matriz que construimos desde los indicios del trabajo de campo del año 2006 y el aporte de las voces de los/as estudiantes, recogidas en las entrevistas efectuadas en 2009, es que realizaremos el análisis interpretativo ordenado según los límites establecidos en la matriz de clasificación de los espacios de participación estudiantil.

Es necesario que recordemos que las palabras del alumnado no son un reflejo de la realidad sino lo que perciben de ella, lo cual no quita ni agrega veracidad a las mismas. Como todo discurso, presentan una forma particular y parcial para entender la realidad. Al respecto Dussel señala que

Las Ciencias sociales coinciden en afirmar que en definitiva importa tanto lo que efectivamente sucede como lo que la gente cree que sucede porque en esa construcción de sentidos sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se asigna valor a las cosas (Dussel 2007, p. 24)

En este sentido nos preguntamos si la participación para ellos y ellas tiene que ver con actitudes individuales, colectivas o ambas; si es vista como un proceso positivo; qué sentimientos se expresan en relación a la participación y de qué manera y a qué cuestiones atribuyen la falta de participación.

La búsqueda de respuestas a estas cuestiones nos dan herramientas para la construcción de los espacios de participación ya que nos permiten mirarlos desde sus ojos y los nuestros, intentando hacer confluír las visiones que los construyeron para poder identificarlos.

Al analizar las concepciones de participación de los y las estudiantes, encontramos tres acepciones principales: *la participación como el hecho de tener parte en las actividades de la escuela*; como *posibilidad de expresión*, y como *representación en el Centro de Estudiantes y/o cuerpo de delegados*.

En la mayoría de las voces, en las preguntas directas acerca de la acción de participar, los/as alumnos/as conciben dicha acción como una decisión individual y sólo unos/as pocos/as la vinculan con hechos colectivos. Sin embargo, cuando se les pregunta indirectamente acerca de la participación en sus escuelas, hacen alusión a acciones que desarrollan con el conjunto de sus compañeros/as y que, en ocasiones, derivan en la toma de decisiones que afectan a los/as sujetos/as de la institución.

La mayoría del estudiantado percibe la participación como la posibilidad de estar, de formar parte, en una actividad que organiza el colegio, como en el caso de la escuela P que nombran a las clases de francés, los talleres de teatro, de cine y de fotografía como las actividades en las que participan de forma optativa.

Por otro lado, los/as alumnos/as de la escuela privada religiosa (D), mencionan las convivencias y las fiestas religiosas, entre otras actividades. La participación en esta escuela, se encuentra ligada a la caridad, implicando una visión del otro/a como sujetos carentes y a quien se debe ayudar. Esta mirada de la participación deja de ser individual ya que requiere de la figura de quien necesita para que alguien tome parte de esta colaboración.

...por ejemplo antes de ir se hizo donaciones de ropa y comida y hay muchos chicos que te ayudan, los de primaria también participan y antes de irnos estamos todos los de quinto organizando la ropa... (Alumna 2- Escuela D)

En la escuela P -también privada- encontramos actividades que los/as estudiantes nombran referidas a la de participación, como aquellas acciones que tienen que ver con la solidaridad:

Ahora estamos yendo los sábados a un lugar que se llama merendero a realizar actividades con los chicos y después la merienda y eso lo organizamos nosotros. (Alumna 1- Escuela P)

Al respecto, Sandra Ziegler (2004) sostiene que en este tipo de actividades extracurriculares los/as otros/as son, para la institución, objetos de caridad, como necesitados/as, sujetos/as que requieren de “lazos tutelares” por no poder administrarse su sustento material. De este modo, estos/as otros/as son vistos/as como experiencia de vida, en este caso para el alumnado de las escuelas P y D, como un medio para el aprendizaje de la convivencia, naturalizándose así las condiciones de privilegio de quienes asisten a ambas instituciones de gestión privada. (pp. 95 y 96). La diferencia entre ellas es que en la escuela D, estas actividades de caridad, percibidas como instancias de participación por los/as entrevistados/as, son programadas por los/as docentes de la escuela y forman parte del programa institucional. En este sentido podríamos afirmar que la mirada del/la otro/a como sujeto necesitado de ser auxiliado forma parte de los valores sostenidos en el ideario de la institución y la formación de la participación estudiantil está orientada en esa dirección.

En la escuela P es un grupo de estudiantes quienes se propusieron colaborar con un merendero. A diferencia de la escuela D, aquí no es la institución quien concibe a la participación en términos de asistencia sino que son algunos/as alumnos/as quienes lo hacen. En este sentido, una posible interpretación es que la participación así entendida se relaciona con un determinado grupo social que mira a la pobreza desde la caridad en actos filantrópicos (Ziegler 2004, p. 96).

La participación también queda expresada en vínculo con el temor, el miedo. Probablemente esto sea un efecto de las transmisiones de las generaciones adultas que vivieron los años de la dictadura militar cuando la participación era perseguida y censurada, reproduciendo un deslizamiento entre una y otra generación (Mayer 2010, p. 106). Además, puede ser el

resultado de algunos hechos trágicos ocurridos en sucesos provinciales como la muerte de Teresa Rodríguez (1997) y del docente Carlos Fuentealba (2007).

A: (...) ir al gobierno no, porque después me tienen marcada, no me van a dejar ni ir a trabajar.

E: ¿Quién?

A: El gobierno, porque si vas a varias marchas seguidas te tienen fichado. (Alumna 2-Escuela C)

Sin lugar a duda, estas vinculaciones entre los sentidos y sentimientos que se producen en torno a la participación y los acontecimientos mencionados, pueden ser tomados como indicios de intersecciones entre la cultura escolar y cultura política provincial y nacional que desarrollaremos en el capítulo IV de este trabajo.

Además, los/as entrevistados/as también relacionan la participación directamente con el Centro de Estudiantes y el cuerpo de delegados, probablemente por ser estos los espacios ligados tradicionalmente a la participación estudiantil. Así lo expresa una alumna:

... el Centro de Estudiantes, el cuerpo de delegados, capaz que tendríamos que aprender a usarlos mejor, capaz que están pero no son aprovechados por todos, porque por ejemplo el Centro de Estudiantes lo puede aprovechar cualquier persona y a los delegados también, capaz que no los sabemos utilizar, como que quedamos ahí nomás (Alumna 1- Escuela P)

En esta cita, se reconoce la posibilidad de participación y el no reconocimiento de utilidad de los espacios que la escuela les brinda. En capítulos siguientes analizaremos cuál es el lugar de la escuela no sólo en el hecho de habilitar esos espacios sino en la transmisión de habilidades para reconocerse como sujetos/as de derecho.

Para muchos/as de los/as estudiantes, la participación tiene que ver con la posibilidad de expresión tanto verbal como artística, con el gusto personal y el interés, así como la no participación tendría que ver con la timidez, la falta de interés y la inhibición ante un grupo grande de pares y docentes. El 'interés' al que se refieren los/as estudiantes como la motivación para participar, podría estar ocultando una falta de consideración de si mismos/as como capaces de realizar acciones, de intervención y de participación. Así lo cuentan algunos/as alumnos/as:

...por ahí se hizo el mural que está pintado acá al costado, que también se propuso quién quería venir a pintarlo, y el que quiere viene y da su idea y hay un mural en la pared del laboratorio, en la pared de la escuela, hay otro en el taller. (Alumna 3- Escuela J)

...acá la mayoría es bastante tímida, para pararse en frente de un acto y dar unas palabras de alguno o de algún conjunto... (Alumno 2- Escuela C)

...como estudiantes se puede participar, como ya te dije, la asambleas uno participa en el sentido de que das tu opinión, se escuchan distintos puntos de vista, se participa con los chicos con la escuela (Alumna 1- Escuela J)

Conocer cómo piensan la participación nos deja ver -al decir de Cornwall (2002)- si se consideran como beneficiarios/as, consumidores/as o ciudadanos/as. Como podemos observar, en las distintas acepciones que el estudiantado le concede al concepto y a la acción de participar -en general- no establecen relaciones con el derecho de ejercer la acción sino con el derecho de tomar una decisión individual respecto de dicha participación. Tanto en la escuela C como en la D, no le atribuyen a la participación la posibilidad de acceso a la información, el ser invitados a emitir opiniones e involucrarse en la toma de decisiones institucionales. De este modo, la participación queda librada a las suposiciones de cada individuo/a. Por otro lado, tanto en las escuelas J como en P, los y las estudiantes reconocen que la escuela les da oportunidades de participación, pero que es una decisión de cada uno/a si aprovecha esa posibilidad o la deja pasar.

Dos estudiantes de las escuelas P y D manifiestan sus percepciones en torno a la participación como el punto de partida para lograr cambios. Así lo expresan:

“Si vos no tenés una opinión formada sobre qué es la participación, el activismo, no te dan ganas de participar, que desde ese lugar se puede hacer un cambio, mostrar un poco mas qué fue el Cordobazo, el mayo francés, cosas así que puedan alentarte a cambiar las cosa.” (Alumna 1- Escuela P)

“E: ¿En el último año hubo algún hecho que requirió que ustedes se organizaran para tomar alguna decisión, ustedes como estudiantes?

A: La guerra de soda, algunos cumpleaños pero nada más, como estudiantes no creo que llegemos a un cambio.” (Alumno 3- Escuela D)

Podemos pensar aquí en dos cuestiones. Por un lado, que el alumno de la escuela D considera que la participación del alumnado en la escuela se limita a acciones que no provocan cambios trascendentales más que la organización de alguna actividad recreativa. Por otro, que la estudiante de P cree que para que el cambio se produzca por medio de la participación

estudiantil es necesaria una formación histórico-política que habilite el conocimiento de hechos/sucesos/momentos en los cuales la participación ha sido motor de cambio tales como -según sus señalamientos- el cordobazo o el mayo francés.

Si bien encontramos algunos rasgos del concepto de participación abordado en el marco teórico - ser parte, tener parte y formar parte de la institución, en este caso escuela-, son muy pocos los casos en los cuales la participación es concebida en términos de la posibilidad de toma de decisiones para el bien común, lo cual sería la finalidad de una participación democrática deliberativa y no meramente formal.

De este modo, más allá de los significados atribuidos desde las voces escuchadas, los/as alumnos/as son los/as sujetos/as constitutivos fundamentales de los espacios de participación y muchas de las acciones que llevan a cabo sí tienen como objetivo el bien del estudiantado y la escuela en general y, en algunos espacios, también de la comunidad educativa.

Los espacios de participación estudiantil: según las fuentes de organización

“...lo que mas costó fue convocar a los chicos que vayan porque también hay un prejuicio, un tema político.”

Alumno 1- Escuela D

“...es como que yo trato de no meterme mucho, porque es como que tengo mucho con la escuela, la nena, así que no le doy mucha importancia a aportar cosas a la sociedad”

Alumna 1- Escuela J

Uno de los criterios de clasificación de los espacios de participación estudiantil, que nos permite una primera delimitación en el trabajo de análisis de los datos, es el que refiere a las fuentes de organización; es decir, aquellos que atienden a la pregunta por quiénes generan, crean, propician, la construcción de dichos espacios.

Desde esta mirada procuramos diferenciar entre los espacios que son generados/organizados por la institución educativa -espacios invitados-, de aquellos que lo son por los/as estudiantes -espacios populares- como así también las tensiones posibles entre ellos. Si consideramos que la educación

no es neutra ya que entendemos que las escuelas están atravesadas por relaciones de poder expresadas no sólo en la selección de contenidos sino también en los mecanismos de control, relaciones personales, intereses, etc., es preciso que nos preguntemos por los/as sujetos/as que habilitan, que son habilitados/as y quienes quedan excluidos de los espacios de participación.

En las cuatro escuelas analizadas, hay indicios que permiten identificarlos en tanto gestionados por docentes como por estudiantes, así como algunos que son organizados en su inicio por unos y continuados por otros.

Desde el marco teórico que nos convoca, entendemos que la participación requiere de procesos de identificación, de sentirse parte de la institución para participar. En este sentido, la identificación se realiza en oposición a los/as otros/as, por lo que esa necesidad de sensación de pertenencia implica la construcción de confianza basada en las características identitarias comunes que puedan afianzar los lazos de filiación buscados.

En las escuelas D, P y J, los/as alumnos/as manifiestan un sentimiento de pertenencia especial por su institución relacionado con el afecto hacia ella por diversos motivos. En la escuela D, el afecto está emparentado con la trayectoria familiar y/o personal que tienen los/as estudiantes. La mayoría de los/as entrevistados/as concurren a la escuela desde el Nivel Inicial, por lo cual podríamos decir que es un ‘sentimiento acostumbrado’, conocido. Reciben la escuela como una herencia familiar, en ocasiones hasta de sus padres (hasta el año 1998 concurrían sólo varones), por lo cual el sentimiento es transmitido como parte de ese legado, tal como lo cuenta esta alumna:

No elegí, mi papá fue al D en otro lugar y nos quiso mandar a un colegio salesiano, además somos católicos, nos mandó desde preescolar. (Alumna 3- Escuela D)

Por otro lado, podemos vincular el sentimiento de pertenencia ligado a la contención y afecto con los/as docentes en la escuela P. Los/as alumnos/as resaltan el afecto y la cercanía que tienen con ellos/as,

especialmente con los/as coordinadores/as³⁹. Asimismo, remarcan la posibilidad que les brinda la escuela para expresar sus opiniones, para expresarse artísticamente, tener autonomía y vincularse con los adultos. Probablemente, estas características de su escuela les producen un sentimiento de pertenencia que se hace carne en las expresiones de participación que tiene el estudiantado en las distintas actividades⁴⁰:

Y bastante libre dentro de todo, qué se yo, me encanta el tema de la libre expresión y todas esas cosas, artísticamente después también esta muy bueno el apoyo que te dan y después la contención que tenés acá adentro (...) Por ahí hay días que yo me quedo acá mucho tiempo en teatro y otras cosas y no me cuesta decir 'uhhh me tengo que quedar' sino que lo hago con ganas porque, qué sé yo, me siento bastante cómodo acá adentro. (Alumno 1- Escuela P)

Además del afecto y la sensación, otro modo de expresión de la pertenencia a la institución, del hecho de ser parte de ella lo encontramos referido a la modalidad de la escuela J ya que son pocas las promociones que han egresado de ella⁴¹ por lo que los/as entrevistados/as se sienten especiales en este sentido. Al preguntarle por las características de su escuela, una alumna responde:

Obviamente el título, pero igual creo que son bastante comprensivos, son muy humanos, si he tenido algún problema o algún inconveniente siempre me han comprendido no es que me han dicho te la bancás y listo, siempre trataron de hacer lo mejor, eso lo re agradezco a la escuela, yo tengo un nene y ellos siempre me comprendieron si faltaba, un montón de cosas me comprendieron. (Alumna 2-Escuela J)

En la escuela C nos encontramos con algunos indicios de lo que podríamos ver como una falta de sentimiento de pertenencia. Los y las estudiantes de la escuela C, al igual que en J, expresan la importancia de la relación que establecen con sus compañeros/as y docentes, aunque también muestran cierta 'lejanía' de la escuela por estar inserta en un ámbito que les es hostil:

... a mitad de marzo cortamos clases porque había mucha inseguridad (...) estaban a los tiros, se largaban a tirar tiros acá adentro, era un caos este colegio. (Alumno 1-Escuela C)

³⁹ En esta escuela, la figura del/la coordinador/a hace las veces del rol de preceptor/a, pero con una función de mayor cercanía con los/as estudiantes. La mayoría de los/as coordinadores/as, son profesionales como psicólogos/as, asistentes sociales y docentes de educación física, entre otros.

⁴⁰ Esta participación será analizada en los apartados siguientes.

⁴¹ La modalidad de Alimentos se inició en el año 2005.

Asimismo, los alumnos y las alumnas de esta escuela coinciden en las quejas acerca de las deficiencias edilicias y los paros docentes ya que provocan la suspensión de clases y, como consecuencia de ello, de falta de contenidos. Tanto esta característica como la inseguridad percibida por los y las estudiantes -manifestada a través de robos dentro de la escuela y agresiones entre distintas bandas del barrio- pueden ser factores que atentan contra la pertenencia y probablemente anula o disminuye la posibilidad de participación por no sentirse parte de la institución a la que concurren.

Por estos motivos, podríamos decir que el sentimiento de pertenencia de los y las estudiantes, el hecho de ser parte de la institución, les permite ser participantes y/o gestores de los espacios de participación construidos por ellos/as o por los adultos de la escuela. Una mirada atenta nos llevaría a interrogarnos por los modos de inclusión del estudiantado en los espacios de participación; cuestionarnos si son espacios de participación masiva o restringida. De todos modos, no deberíamos dejarnos llevar por el sentido común que nos indica que si los/as alumnos/as construyen espacios de participación, todo el estudiantado se sentirá partícipe de ellos; de hecho, veremos en los próximos análisis que esto rara vez sucede, probablemente porque los/as alumnos/as no creen que la participación pueda traerles algún tipo de beneficios.

El análisis de las fuentes de organización de los espacios de participación estudiantil nos invita a pensar en su grado de legitimidad -en tanto que consensuados por el estudiantado- que, sumado a la sensación de pertenencia a la institución, pueden ser indicadores de involucramiento, empoderamiento y real participación para expresar opiniones, escuchar a otros/as y tomar decisiones.

Tradicionalmente, en las escuelas han sido los equipos directivos quienes han ordenado, generado y promovido las distintas actividades del estudiantado. Actualmente, como veremos en los siguientes apartados, en algunas de las instituciones analizadas, las voces de los/as estudiantes son parte activa en la construcción de la cultura escolar, en permanente negociación con la gestión institucional.

Según lo dichos de los/as entrevistados/as, podemos identificar al menos dos grandes tipos de sujetos/as alumnos/as que construyen, en interacción, los espacios de participación: por un lado, aquellos/as que no intervienen en ninguna organización extra escolar; por otro, los/as que tienen participación en organizaciones por fuera de la escuela como partidos o movimientos políticos o algún/a integrante de su familia lo hace. Los/as primeros/as, generalmente organizan espacios de participación en el ámbito áulico, relacionados con temáticas puntuales y eventuales.

En cuanto a los/as espacios generados por el profesorado, podemos diferenciar entre aquellos en los que la participación es obligatoria y los que permiten que los/as estudiantes tomen la decisión de participar o no.

Estudiantes: ‘el desafío de tomar la palabra’

En las cuatro escuelas hay estudiantes que sobresalen por su carisma, la empatía con sus pares y/o capacidad de expresión verbal fluida. Ellos y ellas son quienes organizan y llevan adelante los pequeños y esporádicos espacios de participación en los que las interacciones entre el alumnado se desarrollan en pos de la concreción de objetivos comunes. Algunos de estos espacios son los que, al momento de las entrevistas, se habían llevado a cabo en las escuelas para la compra del buzo identificatorio del curso de 5° año y la organización de la fiesta de egresados/as.

Por ejemplo, en la escuela C, un grupo de alumnas gestionó la fiesta de egresados/as, una de ellas cuenta que quienes organizan los espacios son “...los que más hablamos o los que más estamos relacionados con todos, los más tímidos esos nos siguen.” (Alumna 1- Escuela C)

Siempre son las melli, Orieta, Verónica, Mechi, pero mas que nada son ellas las que dicen las propuestas y si no nos gusta algo las voceras de este lado son Natali, o Nina o María... (Alumno1- Escuela C)⁴²

Lo mismo cuentan los/as entrevistados/de la institución D en cuanto a los/as sujetos/as que gestionan los espacios de participación. Un grupo de chicas son las que lideran la organización de las actividades como la fiesta de quinto o la compra de los buzos que los/as identifican como pertenecientes a su grupo. Al parecer, los varones sólo actúan cuando ellas

⁴² En las citas reemplazamos los nombres propios para preservar la identidad de las alumnas.

sugieren algún tipo de actividad, pero al mismo tiempo, manifiestan quejas por las órdenes que reciben de sus compañeras.

Estas expresiones acerca de quiénes toman la palabra, admite una lectura de género que hace referencia a una resistencia -por parte de los varones- a que sus compañeras les indiquen lo que deben hacer: las mujeres estarían encarnando aquí un modo de autoridad que difiere de los modos tradicionales en los que son las figuras masculinas quienes se sienten autorizados. Aquí, la participación visible de las alumnas es percibida como una imposición, lo cual probablemente tenga su raíz en la necesidad de reafirmar la propia voz para que sea escuchada. El proceso de autorización de la voz es más intenso en las mujeres que en los varones.

Vimos en la escuela C que se hace una observación muy focalizada en quiénes son las estudiantes que más participan. Si fueran varones los que conducen, ¿se haría tanto énfasis en quiénes son? Podemos hipotetizar que sería una mirada mucho menos centrada en los nombres propios y no tan visibilizada.

En cuanto a la organización de los espacios de participación gestionados por los/as estudiantes de la escuela P, encontramos los debates áulicos y ‘las intervenciones’. Las intervenciones son acciones teatrales con las que un grupo de alumnos/as del Centro de Estudiantes en conjunto con otro de primer año conmemora alguna fecha. Consideramos las intervenciones como espacios de participación por ser el producto de interacciones entre algunos y algunas de los/as estudiantes, buscando modificar algo en el/la otro/a -par- , en este caso convocando a la reflexión a partir de un hecho puntual sobre un determinado suceso. Un alumno cuenta su experiencia:

Hemos hecho intervenciones, por ejemplo para la noche de los lápices poníamos unos cartelitos en los bancos que decían Francisco López se sentaba acá (...) por ahí entrábamos nosotros como si fuera una movilización pidiendo el boleto estudiantil por la noche de los lápices pero bueno siempre tenemos la misma respuesta ‘eh que embole’, pero mientras haya uno o dos. (Alumno 2- Escuela P)

Hay espacios que habilitan la voz de las y los estudiantes en la discusión con otro/a que piensa igual o diferente a ellos/as, permitiendo la búsqueda de pequeños consensos. Son espacios generados donde tradicionalmente no existían o les eran negados a los/as alumnos/as. Son espacios que amplían el

margen para la acción del estudiantado y permiten un mayor involucramiento en la gestión institucional (Cornwall 2002, p.10).

En la escuela P, se generan debates áulicos en las horas libres o en horas de clase ante algún tema de interés. Además de este espacio, crean asambleas. Ellos/as les proponen a los/as coordinadores/as, docentes y/o equipo directivo un encuentro con la otra parte involucrada para dirimir algún asunto específico, sin la mediación de adultos. También utilizan dicho espacio para comunicar alguna información a todo el alumnado o para tomar decisiones en conjunto.

Quien nos acerca al conocimiento de las asambleas es un alumno que pertenece al Centro de Estudiantes. Él comenta que en esos espacios la posibilidad de participación la tienen todos/as y que es una decisión individual alzar la mano para ser escuchados/as.

Hubo un problema con cuarto año hace poco que nosotros habíamos pegado un cartel del Movimiento al socialismo de Bolivia era un cartel para un trabajo y le pintaron el bigotito de Hitler lo cambiaron de lugar rompieron el cartel entonces nosotros con cartel le respondimos, se armó un re cachengue, entonces nosotros tomamos la decisión de armar una asamblea, a esto el día de la asamblea no vine pero me dijeron que se hablaron un montón de cosas. (Alumno 2- Escuela P)

Con este comentario regresamos a nuestras reflexiones acerca de la concepción de participación que se sostiene en la mayoría de las escuelas; una participación ligada a las capacidades personales y a la iniciativa personal. Aquí nos preguntarnos nuevamente por el lugar de la escuela, por su función y la de sus adultos en esta construcción de los espacios de participación estudiantil para que sean sujetos/as artífices de sus aprendizajes en la participación. La posibilidad de creación de sus propios espacios, surgidos por iniciativa propia desde intereses o necesidades grupales, es el lugar a partir del cual el estudiantado puede expresar su voz

En líneas generales, en las escuelas C y D observamos dificultades en la objetivación de los modos de organización de actividades. Podríamos aventurarnos a pensar que a los y las estudiantes de estas instituciones les resulta difícil verse a sí mismos/as como sujetos/as de la organización, como gestores de sus propios espacios, de la acción. Identifican fácilmente actividades instituidas, como la compra de los buzos o la organización de la

fiesta de egresados/as, pero no señalan como actividades organizadas por ellos/as aquellas que son necesarias crear para dar respuesta o solución a alguna problemática puntual como reclamos por calefacción. En estas dos instituciones, los adultos habilitan y/o promueven, lo cual sucede de manera diferente en las escuelas P y J donde los/as alumnos/as se saben sujetos/as activos/as y autónomos/as en la creación de sus propios espacios de participación.

Estudiantes: ‘las huellas de la experiencia’

En todas las escuelas hay estudiantes que tienen algún tipo de familiaridad con la participación ya sea por formar parte de alguna agrupación fuera de la escuela o por ser hijos o hijas en familias activas en intervenciones en los espacios públicos. En ocasiones, ambas condiciones coinciden. En la escuela D, por ejemplo, el padre del presidente del Centro de Estudiantes es militante del gremio docente de la provincia.

Asimismo, pensar en una posible relación entre la participación de los/as estudiantes -ya sea como gestores/as o como participantes- y la trayectorias familiares podemos señalar que no sólo existe un vínculo entre hijos/as de militantes y las actividades que ellos/as desarrollan en las escuelas. También lo hay en aquellos casos en los que la madre o el padre tienen participación en los eventos escolares tales como la organización de fiestas, rifas, viajes, etc, sus hijos e hijas suelen comprometerse con el mismo estilo de tareas. Ante esto, podemos afirmar que la familia transmite ciertas prácticas en lo que a la participación refiere y que los/as alumnos/as se apropian de ellas resignificándolas.

En relación a los/as alumnos/as promotores de los espacios, con algún tipo de trayectoria en actividades de participación extra escolar, podemos afirmar que son quienes generalmente lideran los Centros de estudiantes.

Consideramos al Centro de Estudiantes como un espacio de participación en tanto es el producto de interacciones y fuerzas estudiantiles contrapuestas que tiene por objetivo la intervención en asuntos del estudiantado en busca de metas comunes. En nuestro país, los centros de estudiantes son el resultado de una tradición impulsada por estudiantes del

nivel universitario de mitad del siglo XIX. En los inicios del pasado siglo, estudiantes de colegios nacionales fueron los pioneros en este tipo de organización, lo cual se multiplicaría posteriormente en diversas instituciones de nivel secundario público, posteriormente a la Reforma Universitaria de 1918. La continuidad de los centros de estudiantes se vio sujeta a los cambios políticos del país, siendo prohibidos por diversos gobiernos, tanto militares como civiles (Batallán, Camapini, et.al 2009).

En cuanto al ámbito local, la Ley provincial N° 1723 de noviembre de 1987 establece que los/as estudiantes tienen derecho a organizarse pudiendo realizar actividades deportivas, culturales, recreativas, sociales y charlas debate ya sea de carácter científico como político y/o gremial para formar al/la educando/a en el ejercicio de sus derechos civiles. Los Centros de estudiantes no pueden realizar proselitismo que conspira contra el pluralismo de ideas. Estos organismos pueden hacer uso de los beneficios de la educación así como asumir las responsabilidades de participar en la definición de la educación que se considera más adecuada para la comunidad local y de la provincia.

Dos de los alumnos entrevistados en la escuela P son integrantes del Centro de Estudiantes. La madre de uno de ellos ha militado en diversas fuerzas políticas. Fuera de la escuela, este alumno participa en la Coordinadora de Estudiantes Secundarios, en representación del Centro de Estudiantes de su escuela. El otro, colabora en un merendero de un barrio periférico de la ciudad.

La madre de uno de los entrevistados de la escuela C es afiliada al Movimiento Popular Neuquino (MPN), partido que gobierna la provincia desde su creación; él participa con ella en diversas actividades de proselitismo político.

De este modo, en estos estudiantes aparecen recursos simbólicos y sentimientos de empoderamiento y compromiso con la participación que pueden ser leídos como huellas de su particular entorno familiar en interacción con la política local.

Según las expresiones del alumno entrevistado en la escuela C, dentro de la institución él no es gestor de los espacios de participación pero reconoce que ha participado activamente en ellos, como por ejemplo en la

toma de la escuela en el año 2006⁴³ y en la organización de la fiesta de egresados/as. En esa oportunidad gestionó un salón para la fiesta de egresados/as y un salón del MPN para hacer el acto de colación. Este último no lo usaron, según él, porque la dirección sostuvo: “No!” no nos vamos a meter ahí, porque esto, por lo otro, es el partido que nos gobierna” (Alumno 1- Escuela C). En estas palabras y perspectiva del alumno podemos comenzar a vislumbrar los modos en que la cultura política local permea la institución educativa, conformando así una cultura escolar que manifiesta tensiones en torno a distintas prácticas de formación ciudadana. El vínculo entre cultura política, cultura escolar y formación ciudadana constituye un tópico medular que será desarrollado en un capítulo posterior.

En las escuelas en las que existen Centros de estudiantes -J, P y D-, fue un grupo de ellos quienes gestionaron las elecciones. En este sentido, creemos que es interesante interrogarnos acerca de la importancia de la representación estudiantil, quién habla y por quién se habla, en estos espacios de participación.

Las elecciones de la escuela P, al igual que en la escuela J, fueron con la participación general del estudiantado por medio de votaciones obligatorias, en el horario de clase. Los/as alumnos/as comentan que previamente al día del sufragio se realizaron asambleas y se repartieron panfletos con las propuestas de cada una de las listas. ¿Quién integran el Centro de Estudiantes? Una de las alumnas tiene una visión particular al respecto,

...en los últimos años había dos listas, una era formada por gente que tenía ganas de hacer algo y la otra lista era gente que tenía ganas de hacerse ver, de boludear, esa lista no era votada, generalmente la gente se fijaba quiénes eran si un chico no se ponía un día con el colegio, menos se iba a poner con todo el colegio entonces siempre ganó la misma lista, hace tres años que gana esta lista. (Alumna 1- Escuela P)

Podríamos preguntarnos si los/as alumnos/as que más participan o que tienden a desplegar una actitud de conducción tienen un buen rendimiento académico. No podemos generalizar, pero esta alumna nos brinda un indicio acerca de las percepciones sobre los/as representantes de la escuela P. En

⁴³ En el año 2006 un grupo de estudiantes de esta escuela tomó la institución en reclamo por arreglos de infraestructura, viandas y un lugar para realizar educación física. Lo mismo ocurrió en otras escuelas de la ciudad de Neuquén. La toma del establecimiento implicó que no se desarrollaran las clases y que los/as alumnos/as permanecieran dentro de la escuela.

este ejemplo, podríamos pensar en la participación entendida a partir del mérito académico. Así parecen estar habilitados/as para participar y representar a sus pares aquéllos/as que pueden sostener los estereotipos de un/a buen estudiante. En las apreciaciones de esta alumna quedan así excluidos/as quienes no responden a esta norma por haberse establecido en el imaginario estudiantil un correlato entre buen/a estudiante- buen/a representante. Recordemos que esta institución tiene una mirada educativa progresista, y que hace hincapié en la importancia del conocimiento y prepara a sus estudiantes para el ingreso a estudios superiores.

Al parecer, los/as sujetos/as que conforman dicho espacio de participación, en representación de sus pares, deben mostrar un rendimiento escolar que de cuenta de una capacidad de acción. Esto nos estaría indicando que, en esta escuela, el Centro de Estudiantes es visto como una organización necesaria y activa.

En la escuela J las elecciones son obligatorias y se realizan en horario de clase. Sin embargo, en las votaciones del Centro de Estudiantes vigente al momento de las entrevistas, se había presentado sólo una lista y los/as alumnos/as tenían la posibilidad de votar en blanco en caso de no querer su constitución.

A modo general, podemos decir que en las escuelas D y J son los/as estudiantes quienes propician formas democráticas de participación, son quienes construyen espacios democráticos de participación estudiantil, donde la posibilidad de voto, de elección es el resultado de un proceso de escucha, reflexión, toma de decisiones y aceptación de los resultados, tanto de manera individual como colectiva. Además, esta experiencia de participación les brinda a los/as estudiantes una herramienta más para el ejercicio de la ciudadanía. De la relación entre los espacios de participación y la formación ciudadana, nos ocuparemos en el capítulo V.

Observamos algunas similitudes y diferencias entre los espacios de participación de las escuelas J y D. En ambas sólo se presentó una lista para conformar el Centro de Estudiantes. En la escuela pública los/as alumnos/as decidieron que debía estar presente la posibilidad de que los/as estudiantes votaran en blanco en caso de no querer que se constituyera el centro. Sin

embargo, podríamos afirmar que las elecciones de la escuela D no fueron tales ya que:

En realidad se eligió medio así como que dijeron nosotros somos el centro porque no había nadie que se haga cargo, no había ninguna lista, así que se encargaron los chicos, son del curso. (Alumna 1- Escuela D)

...nadie los votó entraron directo (...) si un día la directora entró, no entró sino que le dio un paquete de alfajores al presidente del Centro de Estudiantes y se la repartieron, después no sé, no se habla mucho. (Alumno 3- Escuela D)

Estas palabras son sumamente interesantes para pensar las relaciones al interior de los espacios de participación en esta escuela. A partir de los dichos de los/as estudiantes, ¿podemos decir que éste es un espacio de participación? ¿Por qué nos preguntamos esto? Si consideramos que los espacios de participación estudiantil son construcciones en las que los/as estudiantes, en interacción, toman decisiones que los/as afectan en la vida común, la autodesignación de un grupo de estudiantes como representantes de sus compañeros/as no podemos considerarlo un espacio de participación; aquí cabe la pregunta por la legitimidad de dicha representación.

El análisis nos indica que cada institución genera sus propias reglas y, con ellas, sus propios espacios de participación. La regla general que apela a la tradición señala que el Centro de Estudiantes debe ser elegido por medio del voto del estudiantado; sin embargo, como podemos observar, en esta escuela las situaciones ocurren de modo distinto lo esperable, alguien -un grupo- se instala y perdura en el tiempo, convirtiéndose en el representante legítimo de sus pares ya que en las entrevistas es reconocido como tal. De este modo, estaríamos ante una legitimidad obtenida y otorgada por acuerdos situacionales y no por reglas trascendentales. Esta forma de asumir el liderazgo estudiantil permite que los/as integrantes del centro se empoderen y ejerzan su representatividad sin ser elegidos/as del modo tradicional.

En los últimos tiempos, los centros de estudiantes -tanto provinciales como nacionales- son relacionados por la sociedad con movimientos de izquierda radicalizados. Los adultos -y los/as mismos/as estudiantes- perciben que su funcionamiento se aleja de su objetivo inicial (canal de comunicación entre estudiantes y docentes, organizador de actividades recreativas y culturales, entre otras) para centrarse únicamente en agendas relativas a la generación de acciones de resistencia a los distintos gobiernos.

Esta aparece como una de las causas principales de la falta de habilitación de espacios para que el Centro de Estudiantes se organice.

La segunda cita (Alumno 3- Escuela D) nos remite a la relación entre el presidente del Centro de Estudiantes y el equipo directivo, lo cual puede ser visto por la gestión institucional como la posibilidad de mantener su autoridad sin temor a que sus acciones sean resistidas.

Sus compañeros/as consideran en las entrevistas que 'el centro' debería tener una política de oposición a la dirección y que esto no ocurre. ¿Qué supuesto subyace en esta concepción del Centro de Estudiantes?

Probablemente esté operando la idea acerca de que las agrupaciones, organizaciones -en este caso estudiantiles- deben jugar como oposición al oficialismo para poder provocar los cambios que se consideran necesarios. ¿Debería ser así esta suposición? Entonces, ¿quiénes son los/as sujetos que toman las decisiones? Si el líder estudiantil hubiera sido representante de una oposición al equipo directivo, ¿hubiera podido constituirse como tal a pesar de no ser elegido/a por sus compañeros/as?

La particularidad de este Centro de Estudiantes, tiene como consecuencia que sus acciones no sean de reclamo hacia la institución sino de acompañamiento a la gestión. Podemos decir que tanto el equipo directivo como el estudiantado, por medio de sus representantes, sostienen el *statu quo* de la institución.

Los/as integrantes del Centro de Estudiantes de la escuela J también afirman tener una buena relación con el equipo directivo. Un alumno y una alumna de esta escuela sostienen que la gestión se basa en una ideología de izquierda así como también lo hace el Centro de Estudiantes. Por ideología de izquierda, el alumno entiende:

...censuran a la gente, porque por ejemplo yo acá en un acto que hagan por el golpe de estado digo mira para mí no desaparecieron 30000 sino que la mitad debe estar en algún lugar consiente sin problemas creo que lo que hicieron los militares no estuvo bien lo que hicieron pero sirvió para organizar todo el sistema político de la argentina acá me miran con cara fea, saltan a putearme de arriba a abajo y lo más probable que me tenga que callar el resto de la secundaria. (Alumno 2- Escuela J)

En la escuela J, a diferencia de la escuela D, se realizaron votaciones por lo cual la legitimidad del centro estaría dada por la elección mayoritaria por parte de sus compañeros/as y no por el aval de la dirección, al menos no solamente por ello.

Pensando en las fuentes de organización de los espacios de participación, podríamos preguntarnos acerca de los modos de legitimación en la construcción del Centro de Estudiantes, ¿quiénes son las autoridades de representación y cuál es su legitimidad? ¿Podemos hablar de indicios de una participación restringida del estudiantado de la escuela? ¿Qué implica el hecho de ‘estar trabajando en la formación de un Centro’, desde la mirada del equipo directivo? ¿Qué relaciones de poder se entranan en estos espacios? ¿Cómo perciben los/as alumnos/as estas relaciones y cómo las significan? Estas preguntas procuran ordenar la mirada del proceso analítico que se realiza, sin pretensión de contestarlas acabadamente.

Nos parece interesante también pensar en la posesión de la información ya que los/as sujetos/as que la concentran son quienes suelen tener la posibilidad de tomar las decisiones que conciernen al grupo estudiantil. Incluso, en algunos casos se observa la distribución de la información y la recepción de sugerencias -como en las asambleas que se desarrollan en la escuela J que veremos en siguientes apartados- pero la toma de decisiones se concentra en unos/as pocos/as.

En las escuelas J y D podemos resaltar la falencia comunicacional del Centro de Estudiantes, no sólo en relación a la carencia de difusión de las actividades que realiza, sino también en la conformación del mismo y la posibilidad de formar parte de alguna lista en particular como de la postulación de una lista propia. Como vemos, la escuela tiene aquí una responsabilidad central en la formación ciudadana de los/as alumnos/as y, con ello, en la habilitación de la participación.

De esta manera, cabe pensar cómo debería accionar la escuela para que los espacios de participación que se generan sean lo más democráticos posibles. En este caso podríamos reflexionar sobre por qué se producen estas fallas en la comunicación; si esto tiene que ver con la falta de una acción pedagógica que regule los espacios o si se relaciona con la falta de conocimiento acerca de los modos de tomar decisiones de manera democrática. Procuraremos acercarnos a algunas respuestas a estas inquietudes en el capítulo en que nos aboquemos específicamente a las

relaciones entre los espacios de participación estudiantil y la función de la escuela como formadora de ciudadanía.

Además de considerar al Centro de Estudiantes como un espacio de participación en sí mismo, hay acciones gestionadas por esta organización que se convierten en espacios de participación porque las relaciones que los configuran se generan ante la oportunidad de tomar parte de o en algo, produciendo acciones que llevan a la intervención en asuntos que atañen a la vida en común. Por otro lado, podemos señalar algunas actividades que no se constituyen en espacios de participación en sí mismas, pero transmiten elementos necesarios para el ejercicio y aprendizaje de la participación como los talleres (de teatro, de adicciones, de fotografía, etc.), los intercurros e intercolegiales⁴⁴, la radio. Estas últimas las trabajaremos en el capítulo III, cuando abordemos la mirada pedagógica de los espacios de participación estudiantil.

Alguna de las actividades emprendidas por el Centro de Estudiantes que pueden constituirse como espacios de participación es la que comentan los/as estudiantes de la escuela P en relación a la organización de una encuesta que se aplicó para todos/as los/as estudiantes a través de la que se buscaba decidir si poner el nombre de Carlos Fuentealba⁴⁵ a alguno de los ámbitos de la institución. Esta actividad se consolidó como un espacio de participación estudiantil porque implica a la totalidad de estudiantado en una toma de decisiones que afectaba no sólo a la escuela, sino también a su comunidad.

En párrafos anteriores nos referimos a la importancia de conocer y de ‘sentirse parte’ para poder comprometerse y así participar. Por ejemplo, en el caso de la escuela del interior neuquino tendríamos que interrogarnos acerca de la falta de intervención ante el hecho de saber que hay otros/as - grupos, personas- que gestionan. En este caso, los alumnos/as dejan que otros/as hagan produciéndose un ausentamiento de los espacios de participación (Kriger 2010, p. 110).

⁴⁴ Los intercurros son torneos de distintos deportes que se realizan entre los cursos de una misma escuela. Los intercolegiales se desarrollan entre distintas escuelas y, en algunas oportunidades, tienen instancias zonales y provinciales.

⁴⁵ Docente asesinado en un corte de ruta por reclamo salarial en el año 2007.

El Centro de Estudiantes realiza actividades varias como torneos de fútbol y la fiesta del día del estudiante, entre otras. A pesar de ser actividades destinadas a sus pares, en muchas oportunidades es sólo un pequeño grupo el que las organiza y promueve. También, en este sentido, pensamos que esto aporta a la reflexión acerca de la función de la escuela como transmisora, promotora y motivadora de la participación en los espacios constituidos para tales fines.

También en este sentido creemos que no son menores las observaciones que hacen dos de los entrevistados cuando expresan que

En el Centro de Estudiantes se encuentran amigos en ese sentido, son todos amigos, y vos te querés meter y ya son muchos y todos tienen la misma opinión y te dicen somos más y pensamos así (...) eso me pasaba a mí, porque eran todos amigos, algunos fueron dejando, yo tengo un pensamiento formado y vos querés opinar un poquito y te dicen somos más, es la democracia media mala porque no toman en cuenta tu opinión, te escuchan pero siguen haciendo lo que estaban haciendo. (Alumno 1- Escuela J)

...ellos (el Centro de Estudiantes) querían terminar el gimnasio (...) habían firmado una nota y no habían dado pelota e iban a hacer quilombo a la municipalidad, yo me pare y dije me parece perfecto yo firmo todas las notas, pero no estoy de acuerdo con su forma de manifestar(...) y sale el presidente y me dice y cómo querés que actuemos si no nos dan pelota, vos creés que hay otra forma, sinceramente no se me ocurre pero yo no estoy de acuerdo, en ese momento fui recriminado, pero todos son escuchados de ahí que tomen la palabra es otra cosa. (Alumno 2- Escuela J)

Sin lugar a duda, la voz de estos alumnos nos alerta acerca de la representación de las minorías en la democracia. El alumno denuncia la falta de consideración de su palabra, de su opinión, lo cual nos lleva a cuestionarnos acerca de la democratización de los espacios de participación, de la circulación y autorización de la palabra dentro de ellos y del monopolio de la toma de decisiones.

Estas relaciones de poder que dejan al descubierto el predominio de unos/as sujetos/as por sobre otros/as, lejos de estimular la participación producen un rechazo y posterior abandono de los espacios (Kriger 2010, p.110).

Otro espacio cuya única fuente de organización son los/as alumnos/as es el cuerpo de delegados/as⁴⁶. Por este motivo la legitimidad de las

⁴⁶ Los y las delegados/as son parte del Centro de Estudiantes -excepto en la institución C en la que no está conformada dicha organización- por lo cual estaría garantizada la representación de todos/as los/as alumnos/as en cada escuela.

representaciones y autorizaciones se construye al interior del mismo claustro, aunque podríamos pensar que, en ocasiones, conseguiría contar con el aval de algunos adultos por lo cual su representación podría ser centro de diversas miradas.

Esta organización está conformada en todas las instituciones de la muestra. Si bien en algunas de ellas (J y P) funciona con mayor organicidad o periodicidad que en otras (D y C), en las entrevistas se puede reparar en la importancia que le brindan los/as entrevistados/as como vía de comunicación entre el estudiantado, el Centro de Estudiantes y el Profesorado.

En las cuatro escuelas el cuerpo de delegados/as se elige por votación; sin embargo, al momento de las entrevistas, en las dos escuelas públicas sólo se postuló un compañero en J y una compañera en C, por lo cual no hubo elecciones. En la escuela C, una alumna afirma que los/as delegados/as se eligen por afinidad y que no se tiene en cuenta la responsabilidad de quienes son elegidos/as.

Está bien lo que hacen por votación, creo que tendrían que ser mas concientes a quién eligen y a quién no, a los chicos más estudiosos nunca los eligen porque no me hablo con él, porque no me llevo con él, pero sabés que es responsable, y no elegir al chanta, al mas alegre del curso. (Alumna 1- Escuela C)

E: ¿A quién eligen generalmente?

A: A la misma.

E: ¿Por qué características tiene?

A: Porque ella está en todo, se lleva bien con los directores, se lleva bien con todo el mundo, es re piola, una gordita, petiza (Alumna 2- Escuela C)

Si la función del/a delegado/a es tanto la de representar a sus compañeros/as como la de transmitir información de distintas fuentes, ¿qué condiciones parecen reunir? En la expresión de las alumnas encontramos rastros de la identificación adolescente, de la empatía entre pares, de habilidades comunicativas. La primera alumna, desde el sentido común, apela a la toma de conciencia sobre la necesidad de elegir representantes responsables, pero finalmente se eligen por condiciones comunicativas o histriónicas.

De este modo, se puede vislumbrar algunos elementos de la cultura política local y nacional en tanto el estudiantado reproduce en cierta forma los dichos sobre la clase política -‘son todos unos chantas’- y los/as representantes elegidos/as.

En la escuela privada laica podemos identificar algunos indicios de una representación más democrática que la que analizáramos previamente. Teniendo en cuenta quiénes poseen la información necesaria para tomar decisiones por lo cual el conocimiento se convierte en una herramienta fundamental no sólo de la representación, sino principalmente del ejercicio de poder, nos parecen relevantes los señalamientos realizados por los/as estudiantes. Coinciden en afirmar que los/as representantes elegidos/as son los/as estudiantes más comunicativos y más críticos "...porque tiene que poder comunicar lo que piensa el curso..." (Alumna 1- Escuela P). Acá podríamos pensar que la acción de elegir un/a representante responde a una concientización mayor que en la escuela C, en relación a la importancia de su función.

La posibilidad de levantar la voz parece ser otra característica de los/as representantes en el cuerpo de delegados/as que se suma a la responsabilidad, a la empatía y la habilidad comunicativa. "Siempre buscamos elegir a los que sabemos que van a hacerse escuchar..." dice la alumna 3 de la escuela J. Como podemos notar, estas particularidades diferencian a las escuelas entre sí lo que, sumado a los rasgos de otros espacios de participación en cada una de ellas, nos permiten la identificación de particulares culturas escolares y, con ellas, determinadas miradas hacia la formación ciudadana.

Tanto una alumna de la escuela pública ubicada en la periferia de la capital neuquina, como otra de la escuela privada religiosa, manifiestan en cierto modo una disconformidad con sus representantes elegidos/as democráticamente. Esto lleva a que la estudiante de la escuela C se excluya de la decisión tomada; esta alumna no acordó con la acción de la delegada frente a la decisión de reclamar por una docente que tenía malos tratos por lo que no firmó la nota escrita por ella. En la escuela D "...los que realmente participan son el presidente, el vice, son tres o cuatro que tratan de organizar cosas" (Alumna 1- Escuela D); además, esta alumna considera que los/as delegados/as no funcionan como tales, quedando relegada la acción a unos/as pocos/as. En ambas instituciones las estudiantes perciben que los canales de comunicación no funcionan de manera acorde a una toma de decisiones con una participación real que incluya al estudiantado.

Estos espacios de participación contruidos por y para estudiantes, están constituidos por alumnos/as que deciden formar parte de ellos y asegurarse de que perduren siempre que exista el interés de hacerlo. Podemos analizarlos, a su vez, como posibles espacios de resistencia por ser ideados y gestionados por el alumnado, logrando así una legitimación de sus acciones y la sensación de empoderamiento en la concreción de las mismas.

Docentes: ‘espacios invitados’

Otra de las fuentes de organización de los espacios de participación estudiantil la constituye el profesorado (docentes, equipo directivo, asesores/as pedagógicos/as). Los adultos de las escuelas promueven distintas actividades que, en ocasiones, los podemos identificar como espacios de participación estudiantil. En casos, dichos espacios comienzan por gestión de algún/a docente y continúan liderados por el alumnado; en otros, los adultos son quienes los sostienen en el tiempo. Encontramos aquí espacios obligatorios y optativos. Los primeros se organizan dentro del horario escolar, mientras que los optativos se constituyen en actividades extra-curriculares. Algunos espacios gestionados por el profesorado invitan a la participación y la hacen efectiva, son reales; otros, son simbólicos ya que el estudiantado tiene presencia pero su voz no es parte de las tomas de decisiones que allí se promueven.

Estos espacios de participación, que Cornwall (2002) llama ‘espacios invitados’, surgen desde la iniciativa de sujetos/as vinculados/as al gobierno, en este caso, de la escuela. Estos espacios no siempre posibilitan el empoderamiento de los/as invitados/as, lo cual depende de la gestión que convoca.

En este sentido, los discursos de los/as estudiantes de las escuelas J y P muestran que el profesorado -en la mayoría de las ocasiones, el equipo directivo- propone instancias que se consolidan como espacios de participación estudiantil, tales como asambleas generales y/o por curso, participación en la elaboración de las pautas áulicas y encuentros al ingreso de la jornada. Se construyen como acciones que surgen desde los/as docentes, pero en los que los y las estudiantes tienen una participación activa en la toma de decisiones. En ambas instituciones se promueve la

elaboración de pautas áulicas junto a los/as docentes de cada asignatura, permitiendo a los/as estudiantes ser artífices de las normas que los/as regulan por lo cual este espacio puede convertirse en un sitio de posibilidad de búsqueda y expresión y de construcción de sus propias leyes.

Si arriba analizamos la legitimidad de los espacios en términos de la representación, aquí abordaremos la legalidad y legitimidad en tanto regulaciones construidas por los/as regulados/as. Legalidad en cuanto a saberse sujetos/as de derecho reposicionándose en relación a sus actos y su responsabilidad. Legitimidad, por ser partícipes de la elaboración de las normas que los/as regulan, lo cual puede suponer que estas regulaciones requieran de una mayor responsabilidad.

Las asambleas de la escuela J son espacios propuestos por la dirección ante la necesidad de informar algunas cuestiones particulares y son los y las estudiantes quienes pueden opinar, debatir y tomar decisiones por medio de votaciones. La palabra suele ser tomada por los representantes del Centro de Estudiantes y, por este motivo, los/as entrevistados/as aseguran que no suelen opinar en dichos espacios a pesar de tener la posibilidad abierta de hacerlo.

Es un espacio para todos, casi nadie lo utiliza, por ahí más que nada con el Centro de Estudiantes para comentar alguna cosa. (Alumna 2- Escuela J).

...las asambleas de tomas de decisiones, no sé, como poner un espejo en el baño, no sé, hacen una asamblea, a ver si están todos de acuerdo, si todos quieren colaborar... para el tema de las notas se hicieron asambleas... para todo lo que haya que tomar decisiones se organizan... (Alumna 3-Escuela J)

En las voces de estos/as estudiantes se expresan dos cuestiones. Por un lado, que no es un espacio utilizado por la totalidad del alumnado, sino principalmente por los/as integrantes del Centro de Estudiantes. Por otro, que la alumna 3 no lo asume como propio. Estas asambleas parecen ser espacios apropiados sólo por pocos/as. Espacios invitados, concurridos pero poco aprehendidos por parte de los/as estudiantes.

¿Qué supuestos subyacen en esta falta de apropiación? ¿Por qué este espacio pareciera no permitir el empoderamiento del estudiantado? ¿Cuál es la función de la gestión en esta invitación a la participación? Desde nuestro criterio las asambleas propuestas en esta escuela son espacios de

participación de una importancia sustantiva para la formación en su ejercicio. Se constituyen en experiencias de apoderamiento de su voz para la discusión, elaboración de puntos de vista propios, respeto por opiniones ajenas y tomas de decisiones por medio de votaciones. Probablemente, el modo, la forma en que el equipo directivo propone dicho espacio, pareciera no ser adecuado para que todos/as los/as estudiantes puedan generar dichas habilidades. Esta falta de expresión de las distintas voces no sólo obstaculiza una toma de decisiones democrática, sino que también restringe la posibilidad del disenso, reforzando así visiones hegemónicas. (Cornwall 2002, p. 4)

El rito del saludo al ingresar al establecimiento adquiere distintas características en cada una de las instituciones; sin embargo sólo los de las escuelas P y J pueden leerse en clave de espacios de participación estudiantil.

En la escuela D, el saludo es mencionado como 'los Buenos Días'. Consiste en cuentos o frases que ponen en juego valores cristianos, que la directiva o algún/a docente entregan a los/as alumnos/as. Los/as estudiantes mencionan que al momento de realizarse las entrevistas ese rito ya no era constante.

El saludo semanal al que refieren los/as alumnos/as de la escuela P, al momento de las entrevistas hacía ya algunos meses que no se realizaba. Si bien este espacio es propuesto por la escuela, está organizado por turnos, por curso. De este modo, son los/as estudiantes quienes gestionan dicho espacio de participación. En este caso, a diferencia del saludo de la escuela J, el modo y la forma en que los adultos habilitan este espacio colabora en una mayor participación por parte de los/as estudiantes.

El saludo matutino en la escuela J es un espacio que utilizan tanto alumnos/as como docentes; primero se iza la bandera y luego se comunica alguna información. En este caso, ambos/as tienen la posibilidad de transmitir algo. Como ya vimos, el lugar de posesión y transmisión de la información es un lugar de poder que, en el caso de esta escuela, es utilizado

por docentes y el Centro de Estudiantes. Quien tiene la palabra es quien elige y decide qué comunicar.

Los/as entrevistados/as lo mencionan como un ‘espacio para todos’, pero que no se utiliza como tal. Al igual que el espacio de las asambleas, es notorio cómo en esta escuela los y las estudiantes reconocen sus espacios de participación, así como también admiten que no le dan la utilidad que podrían. Esto puede leerse desde varios puntos de vista, es más, como ya dijimos, los/as mismos/as alumnos/as lo analizan. Algunos/as refieren a diferencias de personalidad, habilidades para la expresión/ timidez; otros/as aluden a que es una decisión individual, y otros/as hacen referencia al interés. No está demás aclarar que estas miradas acerca de la falta de participación son comunes a las cuatro instituciones.

Por otro lado, como actividades extracurriculares optativas encontramos en la escuela D aquellas que son organizadas por la escuela y a las que los/as alumnos/as remiten cuando se les pregunta acerca de su participación: el grupo de Líderes y la Misión. El grupo de Líderes lo organiza una preceptora y está conformado voluntariamente por alumnos/as de 3° a 5° año. Su finalidad es la preparación de los/as líderes para la concurrencia a los campamentos de los alumnos/as más chicos/as, e incluso de 7° de la primaria, en calidad de acompañantes de los grupos.

Se llama ‘Misión’ a un viaje organizado por la institución, que realizan los/as estudiantes de 5° año hacia algún lugar de escasos recursos. Llevan ropa, alimentos y colaboran con la comunidad a la que van.

Como ya mencionamos, la Misión es una actividad extracurricular que puede ser analizada desde el lugar que la escuela le da al/la otro/a como objeto de caridad. No es nuestra intención aquí cuestionar el ideario social del colegio, sino centrarnos en por qué consideramos que estas actividades podemos identificarlas como espacios de participación, invitados por la escuela. Como es posible apreciar, a pesar que los alumnos no participan mayoritariamente en las organizaciones mencionadas anteriormente como el Centro de Estudiantes o el cuerpo de delegados/as, sí lo hacen respondiendo a organizaciones vinculadas a la ayuda y/o asistencia.

La concurrencia es optativa en ambas actividades extracurriculares, lo cual implica un compromiso y una dedicación más allá de las horas de clase. En algunos casos, la pertenencia a dichos grupos es una herencia familiar, como lo es la concurrencia a esa escuela; probablemente ambos legados se sostengan sobre la base de valores cristianos.

Otro espacio de participación gestionado por docentes, no obligatorio, son las marchas realizadas con motivo de diversos reclamos. Las mismas se encuentran estrechamente vinculadas a lo que interpretamos como motivación proveniente de sentimientos de ‘defensa’ de lo propio, como en el caso de reclamos por seguridad (Escuela C) o de reclamos por deficiencias edilicias (Escuela J).

La respuesta de ambas escuelas ante esta situación de defensa de lo propio, fue diferente. Por ello, deberíamos suponer que la motivación se encuentra estrechamente ligada al sentido de pertenencia, a la identificación de lo que se quiere defender como propio.

En la escuela C la dirección convocó a una reunión de la cual se sucedió una marcha por la inseguridad que afectaba a la comunidad escolar. En este caso, alumnos/as y familias fueron convocados/as para ser parte de la toma de decisiones acerca de qué acciones llevar adelante frente a esta necesidad. Sin embargo, a pesar de que la decisión fue tomada por una numerosa concurrencia fueron sólo unas/os pocas/os junto a la directora las/os que marcharon hacia el Consejo de Educación a reclamar por mayor seguridad:

Se decidieron entonces cortar las clases y hicimos una marcha al consejo todo, y los que fueron en total todos alumnos, padres y docentes no se si llegábamos a 15, de los 500 supuestamente que son en los dos turnos. (Alumno 1- Escuela C)

En cuanto a los relatos de la escuela J nos muestran que este espacio de participación convocado por la escuela tuvo una respuesta masiva, tanto en lo que refiere a la toma de decisiones respecto de los pasos a seguir como a la acción concreta de la movilización:

...estábamos ahí toda la escuela en el SUM, y el director dijo “chicos pasa esto esto y esto, ¿alguien tiene una propuesta?, a ver que podemos hacer”, y se propuso: que la arreglen los alumnos, no nos dejan, que la arreglen los profesores, no se puede, no nos dejan. Y yo me acuerdo que salieron un par de alumnos y dijeron qué tal si hacemos una nota. Y se hizo una nota, la firmamos todos. (...) sé que no la contestó nadie, se elevó otra nota, tampoco la contestaron. Se hizo la tercera, no la contestó nadie, entonces se dijo “hagamos una manifestación, así nos van a escuchar, hagamos una

manifestación pacífica, vamos, nos paramos con pancartas con todo en la puerta de la municipalidad, que nos pregunten qué nos está pasando, nosotros les contamos. Yo había justo ese día no estaba así que no pude ir y sé que fueron todos y al final lograron que vengan a arreglarlo, y tuvimos calefacción otra vez, y decisiones así hemos tomado. (Alumna 3- Escuela J)

En el caso de esta escuela es apropiada la reflexión de Rossi (2009) en cuanto a que “...ante coyunturas críticas (...) existe el potencial para la emergencia de conciencias grupales que sostengan la acción colectiva entre jóvenes...” (p. 133). No obstante, esta afirmación se desvanece al considerar los acontecimientos de la escuela C. En este sentido, podríamos establecer algunas vinculaciones entre estas diferencias en la acción y los análisis que desarrolláramos previamente en torno al sentimiento de pertenencia de los/as estudiantes y, en estos casos, también de las familias.

En este caso particular las familias son invitadas por las escuelas a participar en pos de un beneficio para sus hijos/as. ¿Cómo juega aquí el sentimiento de pertenencia familiar? ¿Existe relación entre esta identificación y la de sus hijos/as? ¿Podríamos decir que son de mutua constitución? ¿Cómo juega aquí el hecho de que J sea una escuela de un pueblo del interior neuquino? La cercanía y el compromiso de sus habitantes, ¿es mayor que en la ciudad?

Teniendo en cuenta las características de ambas escuelas y sus contextos, podemos señalar que las diferencias que se presentan en estas situaciones pueden ser una consecuencia de la especificidad de cada escuela. Recordemos que la escuela J es una institución ubicada en una localidad del interior neuquino con fuertes vinculaciones con el ejército. En ese contexto, la escuela es cuestionada por algunos/as de los/as entrevistados/as que entienden que la ‘ideología de izquierda’ se manifiesta en las prácticas cotidianas y no acuerdan con que esto así ocurra. Sin embargo, tanto los/as alumnos/as como sus familias la valoran por el seguimiento de los/as alumnos/a, por la originalidad de la modalidad y por la enseñanza de corte humanístico que sostiene a pesar de su perfil técnico. Éstas pueden ser algunas de las razones por la cual la comunidad escolar se hace presente ante la necesidad del reclamo.

La escuela C se presenta inserta en un contexto hostil, agresivo, por el cual reclaman una solución ya que ni siquiera los muros de la escuela

salvaguardan a sus estudiantes de la violencia. Probablemente esté presente en el ausentismo a la marcha -valga la contradicción- la sensación de que nadie va a escuchar el reclamo o, incluso, que no hay posibilidad de cambio de la situación en la que viven permanentemente en el barrio y a la que la escuela no es ajena.

Por otro lado, podemos encontrar en las cuatro escuelas indicios de espacios escolares que permiten el aprendizaje de la participación, como un elemento de la formación ciudadana, pero no necesariamente se constituyen en espacios de participación según los entendemos en nuestra investigación, sino que los denominaremos *‘espacios de formación para la participación’*⁴⁷. Podemos señalar algunas instancias en las cuales el profesorado genera ocasiones de inclusión de los/as estudiantes que pueden convertirse en aprendizajes relevantes para ejercicio de la participación como los debates áulicos acerca de temas de actualidad o de interés, ya que estas ocasiones no necesariamente implican que los/as estudiantes realicen tomas de decisiones en pos del bien común, pero sí, pueden ser objeto de información y reflexión, lo cual es un requisito indispensable de la participación.

Además, los talleres que se realizan en las cuatro escuelas son sitios de encuentro en los cuales la participación puede ser tanto una causa como una consecuencia. Para la realización de talleres, en la escuela C se promovió una encuesta desde la asesoría pedagógica para identificar los intereses de los/as estudiantes y, así, organizar talleres en torno a esas temáticas (tabaquismo, alcoholismo, sexualidad, música, entre otras). En este sentido, los/as estudiantes fueron consultados por la dirección para tomar una decisión que los/as incluyera y, de este modo, nombrarlos/as como sujetos/as activos/as de su aprendizaje.

En el caso de la escuela P, el taller de teatro es obligatorio para los primeros años y optativo para el ciclo superior. Si recordamos que los/as integrantes del Centro de Estudiantes junto con alumnos/as de primer año, realizan ‘intervenciones’, creemos que el teatro más que un taller optativo u

⁴⁷ Estos espacios de formación en la participación, los abordaremos con más detenimiento en los capítulos sucesivos.

obligatorio es un espacio de participación. Para estos/as alumnos/as, la posibilidad de expresión mediante la dramatización se convierte en un espacio de participación orientado a la manifestación de disconformidades o resistencias, generalmente relacionadas con la agenda social.

En cuanto a la obligatoriedad de los espacios de participación gestionados por el profesorado, en un análisis incipiente entendemos que los mismos pueden ser un buen recurso para que los/as estudiantes los conozcan y se acerquen a ellos.

En este sentido podemos, desde una reflexión pedagógica, pensar si la obligatoriedad de las actividades que convocan la participación -si la producción de espacios de participación obligatorios- habilitaría a que los/as estudiantes se encuentren con opciones de acciones, temas y relaciones a las que no se acercarían de otros modos.

Como hemos señalado, algunos de los espacios de participación estudiantil que se configuran en las escuelas, se encuentran mediados por la acción de los adultos de las instituciones educativas. Dichos espacios -como las asambleas de la escuela J- están, incluso, dirigidos/coordinados por los adultos y son ellos/as quienes sostienen las presiones por la perdurabilidad de la vida del grupo según sus propios intereses. Asimismo, en otras o iguales instancias, lo hacen sobre la base de una aparente participación, reduciendo la misma a un mero formalismo institucionalizado en la consulta sin concretar acciones consecuentes con las expresiones de los/as adolescentes.

Creemos que el lugar de los adultos en la tarea de enseñanza es crear las condiciones para que los/as estudiantes sean sujetos/as activos/as en la construcción de ideales o de un proyecto. Considerando esta afirmación, es necesario que nos preguntemos si en los casos analizados, estas intervenciones 'adultas' pueden ser consideradas como legítimos espacios de participación de los/as estudiantes o si las fronteras de dicha categoría limitan el concepto abordado desde una mirada de la participación entendida como participación efectiva y no como ficticia. Es decir, si son espacios reales de participación o lo son sólo en apariencia; si las voces de los/as invitados/as son efectivamente escuchadas o tienen influencias ilusorias. Si

los/as sujetos/as que conforman los espacios de participación son participantes o integrados/as.

En torno a las relaciones que construyen espacios donde interactúan los adultos con los/as estudiantes, se pueden identificar algunos en los que los/as estudiantes son sólo consultados/as, reduciendo su status al de consumidores/as de servicios y no como participantes activos/as en la toma de decisiones. Es probable que los adultos sientan temor ante las permanentes luchas de la juventud por quebrar el statu quo, lo que los/as llevaría a actuar como agentes únicamente de control de las acciones juveniles. Al respecto sostiene Gutmann (2001)

Aún cuando la participación estudiantil amenace con provocar algún tipo de desorden en las escuelas, se puede defender con fundamentos ya que se cultivan las habilidades políticas. (p.351)

Espacios y sujetos: pertenencia y habilitación

En el apartado anterior trabajamos los bordes de los espacios de participación estudiantil en tanto su fuente de organización. De este modo, delineamos espacios construidos por alumnos/as ('facilidad de palabra'/ 'las huellas de la experiencia') y por docentes. Desde estos bordes porosos, nos preguntamos por los motivos de la participación y la pertenencia, la legitimidad de la representación y las relaciones de poder que circulan en los espacios desde la comunicación y la transmisión de la información.

A partir de los análisis realizados en torno al sentimiento de pertenencia de los/as estudiantes a sus escuelas, podríamos afirmar que el hecho de sentirse parte de la institución aparece como intrínseco a la participación.

Según Flores (s.f.) la graduación o los niveles de participación se pueden medir considerando las oportunidades de los y las participantes de ejercer su poder en la toma de decisiones sobre situaciones que les afectan. El menor grado de participación se correspondería así con tomas de decisiones centralizadas y el mayor grado con tipos más democráticos. A grandes rasgos, podríamos decir que en dos de las instituciones educativas (J y P) se producen, tanto desde los/as docentes como desde el estudiantado, espacios de participación ficticia, en los que algunas tomas de decisiones procuran incluir al alumnado.

Esto nos remite a los/as excluidos y los/as incluidos/as, a indagar acerca de quiénes son los/as sujetos/as que participan y pensar en torno a qué relaciones se producen distintos modos de inclusión o de exclusión; es decir, analizar quiénes quedan fuera de los espacios de participación y por qué.

En líneas generales, en las entrevistas se menciona que quienes tienen un mayor grado de participación en todos los espacios son los y las estudiantes de los años más altos, 4º y 5º, 6º en la escuela técnica. El argumento es que “Cuando sos más grande te sentís mas cómodo en el colegio y sentís la necesidad de participar y conocer a chicos de la escuela.” (Alumno1-Escuela D)

A diferencia de las otras tres escuelas, los/as entrevistados/as de P mencionan que el Centro de Estudiantes establece una relación cercana con los y las alumnos/as de 1º “...están con mucha pila para hacer teatro y un montón de cosas que nosotros no vemos en los de cuarto, tercero y segundo.” (Alumno 2- Escuela P) Los/as nuevos/as estudiantes son recibidos/as por el Centro de Estudiantes e integrados/as a las actividades que organizan quienes los/as representan capitalizando así el entusiasmo por la novedad y probablemente formando a sus futuros/as miembros.

Aquí debemos retomar la pregunta por la identidad y el sentimiento de pertenencia para con la escuela ya que quizás –como en el caso de C- los/as alumnos/as que están en los primeros años no manifiestan la necesidad de realizar actividades que los/as lleven a formar parte de la institución o no tienen la pertenencia suficiente para reclamar por aquello que no les satisface.

Los/as estudiantes noveles parecen ser un grupo ‘necesario’ en algunas ocasiones -movilizaciones, elecciones, campañas- y disputado por las distintas agrupaciones que pugnan por los lugares de poder de las instituciones educativas. Sin embargo, parece ser un denominador común que en todas las otras ocasiones, los espacios de participación no son construidos por ni para ellos/as. Cabría preguntarnos aquí por qué, al ser la escuela un espacio público de construcción de vida en común, no proponen estrategias que habiliten la participación progresiva de la totalidad del alumnado (Batallán, Campanini, et.al. 2009).

Por otro lado, esto sucede también con los/as estudiantes de los últimos años ya que sólo encontramos en los espacios de participación un grupo reducidos de ellos y ellas y, en la mayoría de las ocasiones son los/as mismos/as que están y se expresan en todos los espacios. Vivimos en una sociedad en la cual al hablar de participación se prescribe como ideal el carácter histórico y singular de los/as jóvenes de los '60 y '70 (Kriger 2010, p. 43). Sin embargo, no son esos los contextos históricos en los que los/as estudiantes objeto de nuestro estudio se han constituidos/as como sujetos. Esta constitución se produjo en un contexto de transición hacia formas más democráticas desde hace poco más de 25 años y en esas nuevas tramas de relaciones sociales se han ido configurando particulares modos de participación tanto nacionales como provinciales. Si bien el argumento de la autora se basa en jóvenes egresados/as, resulta de utilidad para nuestro estudio ya que sostiene que la ausencia de participación puede ser leída en vínculo con la cultura política que indica el descreimiento en los representantes ante la pérdida de la ilusión democrática causada por el ensanchamiento de la brecha entre la democracia formal y la sustancial. En este sentido, podríamos pensar que este descrédito de la política por parte de la sociedad civil y, en este sentido, del legado por parte de las familias de algunos/as de nuestros entrevistados/as, se traduce en la escasa participación estudiantil en los distintos espacios.

De este modo, el juego de oposiciones -participar/observar- puede estar basado en diferentes razones que llevan a que los/as estudiantes secundarios no integren dichos espacios, ya sean gestionados por sus pares o por sus docentes. Los motivos podrían distribuirse entre el desinterés y la conformidad o satisfacción con la situación en la que se encuentran. Asimismo, la participación puede estar vinculada a la necesidad de expresión de disconformidad, como en el caso de las acciones por reclamos puntuales.

La falta de interés en la participación es una frase muy utilizada cuando se piden argumentaciones en relación a la no participación, pero ¿qué se dice cuando se habla de ello? El interés puede estar ligado tanto a los temas que convocan la participación, como a las acciones que se llevan a cabo. El 'interés' ciertamente podría encubrir la ausencia del registro de sí mismos

de los estudiantes, como posibles gestores de acciones, intervenciones y de participación. En la cultura escolar tradicional el alumnado participa si los/as docentes les habilitan. Los nuevos modos de cultura escolar, atravesados por la influencia democrática de la Argentina posdictatorial, suponen estudiantes en tanto jóvenes sujetos de derecho, artífices de su vida ciudadana.

Desde este punto de vista de la participación en las escuelas, en casi todas las actividades que la incentivan, queda librada a las decisiones individuales, perdiendo en consecuencia el sentido colectivo de la participación:

Después depende de cada uno si participa, los espacios están dados y cada uno elige.
(Alumno 1- Escuela D)

Todos tienen la posibilidad de aquí que quieran tomar esa posibilidad es distinto.
(Alumno 2- Escuela J)

Pensar en la decisión individual en relación a la participación, nos remite a las fronteras entre 'lo público' y 'lo privado'. Probablemente hoy estamos asistiendo a proyectos donde lo público se subsume a lo privado, donde lo colectivo se produce sólo en ocasiones y la lógica de las acciones se origina en pos de intereses netamente individuales. De este modo, podemos decir que 'lo privado' se convierte en un fin en sí mismo ante una esfera pública que aparece como amenazante y peligrosa tanto por las sensaciones de inseguridad como ocurre en la escuela C, como por el eco de acontecimientos violentos.

Notamos aquí un cambio temporal en relación a los espacios de participación y, con ellos, los sentidos que cobran 'lo público' y 'lo privado' ya que durante varias décadas, 'la participación política -y la juventud argentina de los setenta quizás sea el mayor exponente de esta tendencia- implicaba el involucramiento en un proyecto donde lo colectivo eclipsaba lo individual, y en el que se reconfiguraban las fronteras entre lo público y lo privado' (Litichever y Núñez 2007, p. 67).

Según la temporalidad: institucionales o eventuales

Como hemos expresado, los límites de los espacios de participación estudiantil que delineamos al inicio del capítulo son porosos y permeables en tanto que se superponen, se atraviesan y se complejizan entre sí. Tanto las fuentes de organización como la temporalidad no son límites definidos sino que su trazo es difuso. Esto permite que se entrelacen y se definan mutuamente.

La comprensión de los espacios de participación estudiantil según su temporalidad se encuentra estrechamente relacionada con las fuentes de organización de los mismos ya que pueden ser espacios de larga duración o efímeros en el tiempo, tanto gestionados por estudiantes como por los/as docentes. Asimismo, debemos considerar que pueden existir espacios esporádicos que luego persistan en el tiempo y viceversa.

Como hemos visto, en este trabajo, consideramos que los espacios de participación estudiantil se componen por una dimensión física y otra simbólica que se complementan. En este sentido, creemos que la temporalidad no puede desligarse de los sitios concretos: La cultura escolar está construida en base a este binomio ya que las normas, los valores y las prácticas que la constituyen se transmiten de generación en generación por lo cual requieren de una durabilidad en el tiempo y de un lugar físico que las condiciona. Por esto, es que creemos necesario remarcar la importancia que tiene la distribución de los lugares en cada una de las instituciones educativas como parte constitutiva y constituyente de la cultura escolar en la que se construyen los espacios de participación estudiantil.

Lugares y tiempos que construyen espacios

La dimensión física del espacio determina en todas las oportunidades, el desarrollo de la dimensión simbólica. Esta aseveración nos invita a pensar en los cruces entre ambas y los posibles condicionamientos que existen entre ellas. ¿Por qué decimos esto?

Como expresamos en el capítulo anterior, el aspecto físico de los espacios de participación estudiantil remite a un mapa topográfico de los sitios concretos, visibles, dimensionables y limitados. Si bien nos referimos a la territorialidad concreta de los lugares escolares, debemos tener presente

que la configuración de las escuelas es el resultado de modos de entender y concebir la educación y sus sujetos. Además, la temporalidad que podemos diferenciar entre espacios de participación que perduren en el tiempo de aquellos que son eventuales también, nos convoca a reflexionar acerca de la influencia de los sitios físicos concretos en los que ellos se gestionan.

Es por esto que la dimensión física implica además la ocupación de la circulación en el aula y la escuela; la predisposición de la institución para la realización de actividades extra-escolares, por parte de los/as estudiantes; las dimensiones de los lugares; las expresiones de los/as alumnos/as en distintas partes del edificio y los sitios de encuentro, entre otros.

En las dos escuelas de gestión privada⁴⁸ existen lugares físicos diseñados para el encuentro de todos/as los y las estudiantes. En la institución P⁴⁹, por ejemplo, el lugar de encuentro de todos/as los/as alumnos/as es el Ciclo Básico, el cual tiene un pasillo con un tinglado, pero los/as estudiantes entrevistados/as remiten a que se reúnen en el comedor, en el teatro o en los patios (hay varios patios al aire libre con superficies de cemento y de tierra). Es decir, en esta escuela, hay una diversidad de sitios que convocan a la participación estudiantil.

Por otro lado, dentro de la escuela D⁵⁰, si bien hay un lugar de encuentro para todo el estudiantado, no puede ser utilizado, ya que el sitio previsto se ubica en el segundo piso del edificio y corre riesgo de colapsar si se junta un gran número de personas -según lo que relatan los/as alumnos/as-. Por este motivo, cuando hay eventos que requieren del estudiantado en su conjunto, concurren 'enfrente'. Así denominan al predio en el cual hay un gimnasio y

⁴⁸ En el Anexo a este documento, presentamos fotografías de cada una de las cuatro instituciones educativas.

⁴⁹ Agua y Energía dona el predio en el cual se encuentran actualmente la escuela por lo que la institución fue construida en base a las oficinas, las cuales fueron remodeladas y adaptadas a las necesidades del colegio. Por este motivo, el predio tiene distintos espacios separados entre sí por patios descubiertos: *Ciclo Superior, Ciclo Básico, Aulas de 5º año, Comedor, Baños, Teatro, Galpón, canchas de hockey, basquet y fútbol*. (Para más datos, ver el capítulo Desarrollos Metodológicos)

⁵⁰ Esta institución funciona en un edificio de dos plantas. En planta baja se encuentran Nivel Primario e Inicial, mientras que Media está ubicada en el primer piso. Allí hay dos pasillos con aulas, de los cuales uno es más ancho. En frente de la escuela, hay un gimnasio rodeado por un predio con césped en el cual se encuentran canchas de diversos deportes.

canchas para diversos deportes. Es el lugar para quedarse, en el que se puede permanecer.

Sin embargo, los/as entrevistados/as sostienen que en ese sitio ‘no se escucha’, por lo cual tampoco sería un área adecuada para reunirse. De esta manera, se puede ver cómo la distribución de los lugares puede ser un factor que dificulte la posibilidad del intercambio colectivo, de la acción colectiva y de la comunicación de la totalidad de la escuela.

En lo que respecta a las escuelas públicas⁵¹, ambas fueron diseñadas con un espacio grande, techado, al cual se lo denomina SUM (Salón de Usos Múltiples). Ese es el lugar de reunión señalado por los/as alumnos/as tanto de la escuela J como de C.

¿Cómo condicionan estos lugares, la participación? Por un lado podríamos decir que la estructura de los colegios secundarios públicos, neuquinos, suponen el SUM, lo cual los diferencia de las instituciones privadas que se construyen en base a las posibilidades de cada una y se expanden según sus necesidades.

En este sentido cabe preguntarnos, ¿Es el SUM el único lugar de encuentro del estudiantado en las escuelas públicas? ¿Las instituciones de gestión privada, construyen espacios de encuentro a pesar de no tener un lugar destinado al encuentro común? Estas preguntas se irán respondiendo en el transcurrir del análisis de las entrevistas en los próximos apartados.

Por otro lado, es importante remarcar que los/as alumnos/as de las escuelas D y C señalan al aula como el lugar que más les gusta. Coinciden en que es allí donde se reúnen con sus compañeros/as. En la institución J, el SUM es marcado como el lugar de encuentro y de permanencia, mientras que en P, se señalan el teatro y el Ciclo Básico. Resulta significativo pensar que estos lugares pueden ser un factor decisivo en cuanto a la temporalidad de los espacios de participación que se construyen. Es decir, la perdurabilidad y la eventualidad podrían estar estrechamente relacionadas

⁵¹ Ambas escuelas tienen una estructura similar. Pasillos con aulas, dirección, secretaría, asesoría pedagógica, sala de informática, biblioteca y laboratorio. – la escuela J tiene un primer piso- y un lugar grande, techado que es el denominado SUM. Una y otra están rodeadas por pequeños espacios verdes y un patio de cemento donde se realiza Educación Física. (Para más datos, ver el capítulo Desarrollos Metodológicos)

con los sitios disponibles en las escuelas para la organización de dichos espacios.

Sin duda, los lugares y los tiempos escolares van de la mano en la concreción de prácticas y habilitación de espacios de participación. Los tiempos escolares –al igual que los sitios- también pueden ser un factor importante al momento de gestionar los espacios de encuentro. En la mayoría de las escuelas, los espacios convocados por docentes, suelen tener sitio y tiempo asignados para las actividades previstas, mientras que aquéllos a los que quiere invitar el estudiantado no siempre hallan momentos y sitios habilitados, lo cual dificulta la posibilidad del encuentro. La organización del tiempo escolar es uno de los elementos de la gramática de la escuela que, puede ser tanto habilitadora como obstaculizadora de la gestión de los espacios de participación.

Así podemos ver que los espacios de participación de la escuela P, pueden producirse en las aulas, en horas de clase o libres, y/o en el pasillo del Ciclo Básico.

Se habla mucho entre nosotros, informalmente, hay espacios de debate, pero entre nosotros, en el curso, en horas libres, nos sentamos y terminamos hablando de política. (Alumna 1- Escuela P)

Por su parte, las asambleas de la escuela J, se convocan en horarios de clase y se realizan en el SUM, lo cual permite que los/as estudiantes puedan concurrir. En cuanto a las reuniones del Centro de Estudiantes, P, J y D coinciden en que las deben realizar fuera del horario escolar, perjudicándose así la concurrencia de una mayor cantidad de estudiantes. Las elecciones del Centro de Estudiantes y de los/as delegados/as, sí se realizan en el horario de clases y son obligatorias. Lo mismo ocurre con las comunicaciones que los/as delegados/as deben dar a sus representados/as; sin embargo las reuniones de delegados/as en las escuelas J, D y C se realizan fuera del horario escolar lo cual es un condicionamiento para quienes se postulan para cumplir dicha función. En la escuela privada laica, las reuniones se efectúan los días martes a la mañana (horario en el que están los/as estudiantes) asegurándose la participación de los/as distintos/as delegados/as. Una alumna de la escuela D, manifiesta su percepción acerca del tiempo de la participación:

Entonces implica quedarse una hora mas después del colegio para las reuniones, no podes hacerlas durante las horas de clases. (Alumna 1- Escuela D)

Por otro lado, en la escuela D se realizan distintas actividades como 'el grupo de Líderes' y 'la Misión', y ambas tienen como tiempo de encuentro el extra-escolar, lo cual puede ser un atenuante de la participación estudiantil. Podemos notar así que cuando la escuela no permite el encuentro en las horas y lugares escolares, la participación se hace más difícil.

Sin duda, el tiempo y los lugares son dos categorías que se construyen mutuamente y que, ambas son constitutivas de los espacios de participación estudiantil. Estamos en condiciones de afirmar que no convocan de la misma manera los espacios habilitados dentro del horario escolar, que aquellos que son generados extracurricularmente y que la falta de un tiempo y un lugar destinado especialmente a la participación en dichos espacios, obstaculiza la posibilidad de organización y de gestión de los mismos.

Espacios Eventuales

La eventualidad de los espacios de participación del estudiantado les permite configurarse como flexibles y espontáneos. Se producen ante determinadas necesidades y dejan de existir cuando éstas desaparecen.

Como un espacio de participación eventual, en el sentido que señalamos anteriormente, podemos hacer mención a las fiestas de egresados/as que estaban organizando los/as estudiantes al momento de las entrevistas: debieron construir un espacio momentáneo que les permitiera tomar decisiones con ese fin. De este modo, establecieron modos de gestión para poder organizarse en pos de resolver una temática puntual:

Tenemos reuniones semanales donde nos juntamos todos y dijimos tenemos esta y esta propuesta y sus fundamentos, y votamos, fue democracia, fue un proceso que dijimos tenemos muchas cosas tenemos que empezar a desligarnos, que hacemos, busquemos salidas y encontramos ésta, y votamos. (Alumno 2- Escuela J)

En este mismo sentido podemos analizar la compra de los buzos en las escuelas D y C.

Para la campera fue terrible, un poco mas armamos un ring y nos matamos todos juntos. (Alumna 2- Escuela D)

La organización de la vestimenta para el acto de colación de los/as estudiantes de la escuela C también se constituye en un espacio de participación eventual.

Consideramos que tanto la organización de las fiestas y de los actos de colación, como la compra de los buzos, son espacios de participación estudiantil en tanto requieren que los/as alumnos/as generen espacios para debatir, intercambiar opiniones, resolver conflictos y tomar decisiones colectivas acerca de los medios para lograr su objetivo. Son construcciones que permiten al estudiantado saberse partícipes de un grupo social identificado por determinados simbolismos -los buzos-, generando así una pertenencia grupal e institucional. La deliberación y la toma de decisiones acerca de la compra de dicho elemento simbólico, es una posibilidad de ejercicio de participación gestada por los/as propios/as estudiantes y orientada hacia ellos/as mismos/as como sujetos activos en estas actividades.

Estos espacios si bien son creados por los/as estudiantes ante necesidades puntuales, adquieren una organicidad que perdura hasta el logro de la meta propuesta, sobre todo por haberse convertido en espacios tradicionales.

Hicimos una canasta y después alguno fueron y andaban manguéandole plata a los profesores... todos decían nos organizamos y salimos a pedirles plata... no está bien eso para mí, les decía, porque es nuestra fiesta y no da porque el profesor nos va a decir 'yo voy con ustedes a la fiesta'. Es nuestra fiesta, nosotros tenemos que sacar la plata. Yo les digo, vendamos cosas, no sé algunas chicas me parece que trajeron cosas dulces, café y eso, pero fue no sé si dos o tres días y con eso se juntó. Después a principio de año teníamos kiosco, así que vendíamos un poco. (Alumno 3- Escuela C)

A partir de los dichos de los/as estudiantes, no dejan de llamarnos la atención las diferencias existentes entre las escuelas en los modos de resolución y organización de estos espacios de participación. Mientras que en C y en J lo hacen de manera más orgánica y armoniosa, la organización de la escuela D parece ser eco de la falta de espacios de participación organizados por el estudiantado, como señalamos en el análisis de las fuentes de organización.

Como vimos en una cita anterior, la Alumna 2 vivió la organización de la compra del buzo como una pelea, lo cual se traduce en la dificultad de la

organización de espacios de participación por la falta de escucha de las distintas voces. Aquí, la toma de decisiones se estaría viviendo como una experiencia negativa, lo cual podría tener como correlato la falta de interés por generar espacios genuinos de participación.

Por otro lado, las marchas organizadas por las escuelas C y J y a las que concurren alumnos/as de P y D son espacios eventuales de participación ya que la organización y/o la participación de estas actividades se producen ante un hecho puntual. De este modo, las movilizaciones generadas ante la falta de calefacción (escuela J) y en reclamo por seguridad (escuela C) y aquellas a las que asisten los/as estudiantes como, por ejemplo la de conmemoración del 24 de marzo o en reclamo de justicia por la muerte del docente Fuentealba pueden ser vistas por los/as estudiantes como sitios del encuentro espontáneo. La eventualidad de estos espacios genera la sensación en los/as concurrentes de tener un mundo en común por el tiempo que duran, produciéndose así identidades temporales.

Otro espacio de participación que podemos reconocer como eventual es la asamblea que organizaron los/as alumnos/as de 5° año de la escuela P ante un problema que tuvieron con 4° año. Tal como hicimos mención en el apartado anterior, este espacio surge por una necesidad concreta producida ante un conflicto determinado que los/as alumnos/as deciden resolver de ese modo.

Estos espacios de participación eventuales, generados y agenciados por estudiantes, sin dudas que producen algún tipo de efecto en las escuelas, en los modos de actuar y de transmitir de los/as docentes. En el decir de los/as entrevistados/as, no se expresa que los mismos se hayan institucionalizado, que hayan sido capitalizados por la escuela.

Espacios institucionales

Un aporte interesante para la clasificación de los espacios según su temporalidad es pensar su institucionalidad⁵². ¿Por qué relacionamos la

⁵² Rafael del Águila (s.f) distingue entre “participación institucional (en partidos políticos, por ejemplo), cuasi institucional (sindicatos, por ejemplo), no institucional (movimientos sociales, por ejemplo), informales voluntarios (asociaciones culturales o recreativas, por ejemplo)

institucionalidad con la temporalidad? Consideramos que las prácticas que perduran en el tiempo, se transforman en *institucionales* ya que se sostienen sobre la base de la sistematicidad y la organicidad, tal como los centros de estudiantes o los proyectos institucionales.

En una sección anterior analizamos la relación entre los lugares y los tiempos escolares. Sostuvimos que resulta ardua la tarea de la construcción de espacios de participación estudiantil cuando la topografía escolar y sus tiempos no son propicios para el encuentro. Por este motivo, los/as alumnos/as recurren a estrategias que les permitan gestionar lugares y tiempos de reunión. De este modo, se citan fuera del horario escolar para la organización del Centro de Estudiantes, o ‘piden la hora’ a aquellos/as docentes que les brindan el tiempo por considerar que es importante para la convivencia, como la profesora de catequesis:

Cuando podíamos estar todos juntos le pedíamos las horas a algún profesor que sabíamos que nos iba a prestar la hora, materias que no eran tan complicadas y hablábamos ahí (...) la de catequesis siempre nos daba su hora porque le parecía importante para la convivencia, de eso se trata la materería (Alumna 1- Escuela D)

Y nosotros nos reunimos, por ahí pedimos a los profesores tiempo para hablar, hay algunos que te lo dan y otros no (Alumna 1- Escuela C)

Los espacios sostenidos sobre la base de la sistematicidad y la organicidad son los centros de estudiantes, los cuerpos de delegados/as y los proyectos institucionales como los distintos talleres, la Misión o el grupo de Líderes de la escuela D. Estos espacios que se instituyen en las escuelas, forman parte de su mapa, de su cultura. Esta institucionalidad brinda una particular identidad a cada una de las escuelas. La inclusión en la trama de su cultura indica que se los considera como espacios útiles a los fines pedagógicos de cada una de las instituciones.

En este caso, el Centro de Estudiantes y el cuerpo de delegados/as son espacios estables e intermedios, mediadores entre el estudiantado y el profesorado. En esta mediación, el alumnado ‘pasa a ser parte’ de la gestión institucional.

El carácter sistemático de los talleres, las misiones y el grupo de Líderes brinda a quienes participan de ellos una continuidad en el tiempo que posibilita la proyección de acciones y, por lo tanto, una enseñanza y un

aprendizaje de herramientas necesarias para el aprendizaje de la participación y, así, del ejercicio ciudadano.

Otros espacios de participación institucionalizados, son los distintos saludos que se realizan en las escuelas. Los ‘Buenos días’ en D, la ceremonia matinal en J y el semanal en P. En los saludos de las dos escuelas privadas y de la institución pública de la capital neuquina ocurren dos cuestiones. Por un lado, todos/as los entrevistados/as hacen mención a ellos cuando se les pregunta por algún lugar y momento de encuentro en la escuela; por otro, los señalan como un espacio en el cual tienen la posibilidad de participar por medio de una lectura, una reflexión, la transmisión de alguna información o la opinión sobre la agenda del día. No obstante probablemente por su institucionalidad -su sistematicidad a lo largo de los años- se han naturalizado de tal manera que aún sin funcionar al momento de las entrevistas, son nombrados y valorizados como sitios de encuentro e interacción.

No está de más señalar que, ante la pregunta por el lugar de encuentro colectivo, en la escuela C se hace referencia al SUM, pero temporalmente se remontan a años atrás en los que ese sitio era el lugar de encuentro para las reuniones de delgados/as y tomas de decisiones institucionales. También lo señalan como el sitio en el cual se encuentran a tomar mate y conversar. Al parecer, éste no funciona como un espacio de encuentro colectivo -o al menos no lo reconocen así los/as entrevistados/as- ni siquiera para la realización de un saludo o del izado de la bandera, ritos constituyentes de la cultura escolar.

Como podemos ver, sólo en una de las cuatro escuelas, se produce el encuentro cotidiano. El espacio que habilita el ‘cara a cara’ y el intercambio comunicacional en el día a día es valorado por los/as entrevistados/as pero no es sostenido por las escuelas. Esto puede deberse, en parte, a la vorágine cotidiana. Además, probablemente se relacione con la falta de consideración de que su sistematización podría convertirse en un espacio que habilite nuevas voces para que la participación ocurra.

Doble temporalidad

Este límite espacial nos permite el análisis de algunos de los espacios de participación estudiantil en una doble temporalidad: dentro de la institucionalidad, la eventualidad. Recordando las ‘intervenciones’ que realiza el Centro de Estudiantes de la escuela P en conjunto con algunos/as de primer año, notamos que este es un espacio que podríamos decir que tiene una doble temporalidad. Por un lado, la trastienda de las intervenciones requiere de una sistematicidad durable, que les permita proyectarlas y ensayarlas. Por otro, la inmediatez de estas acciones seguramente produce algún tipo de efecto -en mayor o menor grado- en los/as espectadores/as.

Otro límite espacial signado por la doble temporalidad lo encontramos en la elaboración de las normas áulicas. Si bien se elaboran en un momento determinado del año escolar, el contrato que se establece entre el alumnado y docentes, perdura en el tiempo.

La organización de una guerra de sodas en la escuela D y de una de bombitas en P requirieron la gestión de los/as estudiantes para efectuar negociaciones con los/as docentes:

Nos juntamos en un aula y comenzamos a decir vamos a hablar con este y con este, después fueron algunos compañeros y buscaron a los directores, vice directores, a algunos coordinadores, llegaron y nosotros le planteamos y ellos nos decían que no y nosotros le seguíamos planteando y así hasta que se ablandaron (Alumno 3- Escuela P)

Entonces hablando llegamos a que nos daban una hora, una hora especial para que juguemos en el playón, no para este lado (*señala el edificio del ciclo superior*), cosa de no mojar al resto de los chicos, y eso, y que sea solamente de quinto año, y después con la condición de que no entremos mojados a una charla que teníamos. (Alumno 1- Escuela P)

E: ¿Cómo se organizaron?

A: en el aula, viendo que no haya profesor, ahí sí escuchan todos, cuando no hay profesor, o también con alguno profesor, y ponemos la hora, y por mensaje, en el Facebook. Hay un preceptor que tiene y se entera de todo lo que puede pasar (...) la guerra de soda lo pusieron en el Facebook y se enteró el profesor pero igual lo hicieron. (Alumna 2- Escuela D)

Si bien estos son espacios que podríamos denominar informales por tratarse de actividades recreativas momentáneas, estas ‘guerras’ son espacios instituidos por haber adquirido un estatus de ritual en ambas instituciones lo cual las hace perdurables y hasta podríamos decir, incuestionables. De hecho, en ambas escuelas, los/as estudiantes hacen

mención a la negociación que realizaron con los/as docentes, encuentro pedagógico que analizaremos en el siguiente capítulo.

Podemos ver en las palabras del alumno de la escuela D un nuevo espacio de participación generado en la virtualidad -el Facebook- construido por estudiantes, pero cuya territorialidad no se ubica en ningún sitio específico. Es organizado por alumnos/as, eventualmente, en busca de un lugar al resguardo de los adultos. La utilización de estos espacios da cuenta de una mayor eventualidad que en los anteriores. Si bien no se anula la posibilidad de proyección -en palabras de Baumann (2000)- porque lo utilizan como lugar de encuentro para la generación de una actividad, surge ante la necesidad de una satisfacción momentánea.

¿Qué aporta a nuestro análisis el hecho de pensar la temporalidad como límite de los espacios de participación estudiantil? A partir del trabajo con las entrevistas podemos ver que existen diferencias entre los espacios que se construyen en las cuatro escuelas seleccionadas.

Coincidimos con Cornwall (2002) en que el objetivo de estos espacios es la mejora del desempeño estatal, lo cual en el caso de las instituciones educativas estaría haciendo alusión a la gestión del equipo directivo. Son espacios restringidos en cuanto a quiénes y cuántos son los/as sujetos/as que pueden participar y son encuadrados en particulares modos de debate. Los espacios institucionales, por su duración prolongada en la escuela, pueden ser leídos como un brazo extensivo de la gestión y, por consiguiente, posibilitadores del cumplimiento de objetivos propuestos por ella. Por cumplir dicha función, se los considera no sólo importantes sino, en algún punto, funcionales al gobierno institucional.

En este sentido, en la escuela de gestión privada, religiosa, podemos señalar que las actividades extracurriculares de la Misión y el grupo de Líderes sirven a los fines institucionales en tanto forman misioneros/as y líderes de grupos de convivencia, valores constitutivos del ideario salesiano. Además, el Centro de Estudiantes es gestionado por un alumno que sostiene una buena relación con el equipo directivo (tal como vimos en las palabras de un compañero), construyendo una alianza implícita que permite el sostenimiento del statu quo de esa institución, y por lo cual algunos/as estudiantes manifiestan que no encuentran sentido a la participación en

dicho espacio. Por otro lado, el saludo matinal como espacio de encuentro del estudiantado, ya no se produce.

En esta institución observamos una primacía de espacios perdurables por sobre los eventuales; de los gestionados por docentes, frente a los organizados por estudiantes. Esto podría estar dando cuenta de una planificación sistemática, mantenida en el tiempo, anclada en la tradición. La institucionalidad aquí sostenida deja poco margen a la flexibilidad y a la espontaneidad para que se produzcan espacios de participación eventuales, lo cual podríamos pensar que inhibe la percepción de sí mismos de los/as estudiantes como agentes de creación de dichos espacios.

El estudiantado de la escuela privada laica construye espacios generados por ellos/as mismos/as por lo cual ya no es la institución quien selecciona los/as sujetos/as de la participación sino que son los/as mismos/as alumnos/as quienes lo hacen. La eventualidad y la institucionalidad de los espacios aquí creados dan cuenta de la plasticidad de la escuela en tanto generadora de proyectos y de ‘momentos’ para que la participación ocurra.

En cuanto a la escuela pública ubicada en la periferia de la capital neuquina, son pocos los espacios de participación gestionados tanto por docentes como por estudiantes. En los primeros se observa la búsqueda de una participación masiva del estudiantado; los segundos suceden de forma eventual, para la organización de acciones intracurso.

En la escuela del interior provincial, observamos que se construyen tanto espacios institucionalizados como eventuales. Los últimos se vinculan a cuestiones áulicas o de grupos pequeños; mientras que los institucionales procuran la convocatoria a toda la escuela, aunque no todos tengan una participación real.

En relación a la mirada pedagógica que proponemos para el capítulo III, nos preguntamos por los modos en que las escuelas -sus docentes- procuran promover espacios de participación que les permitan a los/as jóvenes experimentar nuevas actividades por medio del compromiso para el cambio y que puedan pensar cómo sus acciones afectan a los/as otros/as. En este capítulo hemos visto algunas de estas posibilidades, en el siguiente, las trabajaremos en relación a su *prescripción y contingencia*.

CAPÍTULO III

Desde la mirada pedagógica: entre la prescripción y la contingencia

...el saber te da libertad de expresión...
(Alumna 1, Escuela D)

*...el colegio te da teoría, en algunos casos práctica,
pero si todo eso no lo llevás a cabo no lo aprendés,
no te queda en la cabeza.*
(Alumna 1, Escuela P)

El camino emprendido por los espacios que estamos delineando nos invita a ir construyendo sus paisajes a medida que avanzamos. Las palabras los habilitan mientras que las acciones los concretan. Sus bordes permeables nos convocan a mirar en ellos.

Al pensar en los espacios de participación estudiantil desde la mirada pedagógica, estamos partiendo de una concepción de la escuela como una institución que tiene efectos concretos en la formación de las subjetividades del alumnado, tanto en lo que se refiere a los contenidos planificados, como -principalmente- a prácticas que no son intencionales, pero que tienen un gran ascendiente en la formación del estudiantado. De este modo, estamos pensando en preguntas tales como ¿qué saberes se transmiten? ¿Qué sentidos/nociones se proponen a partir de dichos saberes? ¿Quiénes son los sujetos que intervienen en esas transmisiones? ¿Cuáles son las prácticas que se proponen, dónde, cómo se expresan?

En este sentido, partiendo de la concepción de educación que sostenemos en nuestro trabajo, diferenciamos y relacionamos la tensión entre prescripción y contingencia, ambos conceptos necesarios para la comprensión de los procesos pedagógicos. Posteriormente, analizamos la mirada pedagógica a través de las preguntas por los saberes que se transmiten explicitando algunos de ellos: cómo conciben y perciben los/as estudiantes los conceptos de derecho y justicia. Sostenemos que uno y otro se vinculan estrechamente con la posibilidad de ejercicio de la participación. Luego, hacemos hincapié en las *horas libres, el debate sobre temas de actualidad, los actos escolares, los espacios curriculares-como los talleres-, los extracurriculares -grupo de Líderes o la Misión-* que convocan a los/as alumnos/as en el ejercicio de la participación o que transmiten saberes

relacionados con ella; y *algunos modos de expresión de prácticas y sentidos bajo “Paredes que dicen”*.

Bajo el subtítulo “Modos de resolución de conflictos como espacios posibles de participación estudiantil”, identificamos cómo entienden los conflictos escolares los y las estudiantes, para luego realizar un análisis acerca de las formas de resolución de los mismos, en tanto consideramos que éstos pueden constituirse en espacios de participación estudiantil.

Las ideas sobre las normas de convivencia como espacios de construcción de ‘lo público’, y como concepto ‘eje’ de los saberes acerca de la participación, es otro de los puntos que desarrollamos en este capítulo.

Posteriormente, nos interrogamos si la participación docente se traduce de algún modo en las percepciones y los aprendizajes estudiantiles sobre su propia participación y por último, incorporamos las sugerencias de los y las estudiantes en relación a las proposiciones para la enseñanza de la participación.

Mirada pedagógica (o desde las transmisiones)

La tarea del docente no es comprender a los niños (Antelo 2009). Con esta frase pretendemos poner en escena el fundamento principal de la escuela y, con ella, de los/as docentes: la enseñanza. Nuestra tarea como educadores y educadoras es enseñar, transmitir conocimientos, saberes para que otros/as -nuestros/as alumnos/as- sean parte de una cultura, de una sociedad, y hagan con esos saberes algo nuevo; es decir, para que resignifiquen lo transmitido y lo pongan a jugar de otros modos y en otros contextos. ¿Cómo se produce esa enseñanza, esa transmisión, en relación con la participación estudiantil, con la formación ciudadana? ¿Es la escuela la responsable de transmitir esos saberes?

Como ya expresamos en capítulos anteriores, la escuela ha sido concebida desde sus inicios con el objetivo claro de la formación de la ciudadanía y éste sigue siendo uno de los fundamentos que se sostienen en la Ley Nacional de Educación. Sin embargo, ante la falta de políticas comunes y sistematizadas, cada escuela ha tenido que construir -entre tantas otras construcciones- la concepción de ciudadanía que pretende transmitir.

En esta elaboración se encuentra implícita en algunas instituciones, y explícita en otras, la enseñanza de la participación.

Adriana Puiggrós (1994), define las teorías pedagógicas como “...construcciones discursivas que organizan, consciente o inconscientemente, las prácticas educacionales...” (.p.31) Así, desde la perspectiva crítica, no se realiza una distinción entre teoría y práctica; cuando hablamos de pedagogía y educación estamos abriendo el juego a la tensión entre reflexión y acción. Entonces, en esta mirada sobre la construcción de los espacios de participación estudiantil buscamos identificar las articulaciones entre la teoría y la práctica en dichos espacios.

Consideramos que *teoría* y la *práctica* no son construcciones separadas ya que la teoría construye las observaciones, habilita el lugar de la experiencia y nos sirve de lente para mirar la realidad, interpretarla y comprender sus efectos en nuestras subjetividades y en las de los y las estudiantes (Antelo 1999).

Entonces, la mirada pedagógica nos lleva a reflexionar acerca de las articulaciones posibles entre la teoría y la práctica en relación con la formación ciudadana y la participación estudiantil.

Teniendo en cuenta que la dimensión pedagógica se refiere al “...intento deliberado por influenciar el modo en que el conocimiento y las subjetividades son producidas a través de un conjunto de relaciones sociales...” (Hernández 1997, p.11), consideramos que los espacios de participación estudiantil son particulares prácticas de formación ciudadana, en tanto productoras de conocimientos y subjetividades. Las formas en que los conocimientos son producidos y comunicados, y cómo los/as estudiantes participan en el proceso, son aspectos políticos fundamentales a considerar desde la mirada que nos proponemos en este apartado.

Nos aventuramos a afirmar aquí que muchos de los aprendizajes realizados en las instituciones educativas -no sólo mediante los contenidos curriculares explícitos, sino fundamentalmente a través de los del currículum oculto y los que proceden de las prácticas concretas- constituyen las herramientas con las que cuentan los y las estudiantes como ciudadanos/as, al momento de accionar en la sociedad civil.

En esta línea de análisis consideramos, que el aprendizaje es un suceso, contrariamente a lo sostenido por el pensamiento moderno que enfatiza la relación causal entre enseñar y aprender. Lógica sobre la que se construyen las concepciones de enseñanza, aprendizaje, saberes, docente y alumno, que aún continúan fuertemente arraigadas en las escuelas.

En efecto, desde nuestra mirada pedagógica sobre la construcción de los espacios de participación estudiantil, sostenemos que no siempre la transmisión de los saberes que los configuran se consolida como aprendizaje del estudiantado. En este sentido, podríamos sostener dos cuestiones. Por un lado, que no todos los aprendizajes acerca de la participación son transmitidos por la escuela: como vimos en el capítulo II, en muchas ocasiones provienen de experiencias vividas en el seno de las familias. Por otro, en algunas oportunidades la transmisión se produce en el intercambio entre los mismos sujetos que aprenden, y no necesariamente desde el profesorado al estudiantado.

La transmisión encuentra su sentido en el hecho de que aquel que recibe ‘algo nuevo’ hace otra cosa con ello. Una parte de ese “legado” se mantiene, pero en modo alguno podemos hablar de una reproducción total de los saberes.

Lo que resulta fascinante en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron, y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente al nuestro (...) y sin embargo (...) es allí, en esa serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos. (Hassoun 1996, p. 17 en Caruso y Dussel 1999, p. 15)

Estas consideraciones respecto de las inscripciones de los saberes, nos llevan a retomar la perspectiva de Adriana Puiggrós (1995) acerca de la “educación como imposible”, es decir, no sólo ver esta imposibilidad de transmisión acabada como una necesidad, sino, fundamentalmente, como un deseo. La autora se pregunta “¿Qué ocurriría si los jóvenes aceptaran miméticamente los bienes simbólicos heredados?” (p. 90).

Por ello, la mirada pedagógica sobre la cual pretendemos expresarnos en este apartado parte de pensar las transmisiones escolares, no sólo desde lo que se propone explícita y planificadamente la escuela. Las escuelas enseñan tanto lo que explícitamente se proponen enseñar y, fundamentalmente, lo que en ellas se vive: modos de relaciones y prácticas,

reglas, formas de tramitar las diferencias y de resolver conflictos. En muchas oportunidades, los/as estudiantes aprenden por fuera de cualquier intención de enseñanza. Al igual que en el amor, en el aprendizaje hay mucho de encuentro imprevisible (Antelo 1999).

Pensar en la contingencia es reflexionar acerca de la posibilidad, del riesgo; reflexionar acerca de que hay cosas que van a suceder, pero no se prevén. Se trata de la eventualidad que puede existir en los sucesos, de la posibilidad de que algo que se desarrolla de una manera pueda hacerlo de otra, a diferencia de la 'necesidad' que implica aquello que no puede ser de otro modo. De este modo, cuando pensamos en el abordaje de los espacios de participación estudiantil desde la tensión entre contingencia y prescripción, procuramos diferenciar las prácticas que construyen dichos espacios desde la posibilidad eventual de que suceda algo distinto de lo programado.

Por otra parte, creemos que "la escuela debe ofrecer formas de estar en el mundo, diferentes a las que uno está acostumbrado" (Antelo 2000, p. 162). Así, pensar la participación estudiantil en este sentido necesariamente nos lleva revisar la idea de que los/as estudiantes deben aprender aquello que les interesa, que les atrae.

Podríamos hipotetizar que para muchos/as la participación no es un contenido a ser aprendido, importante para sus vidas; no obstante, observamos en algunas entrevistas la presencia del reclamo respecto de la necesidad de articulación entre los saberes teóricos -en cuanto a los derechos, por ejemplo- y el ejercicio efectivo de lo que ellos proponen, lo cual resulta un significativo indicador de que la demanda existe.

Contingencias (o desde 'lo azaroso'). Prescripciones (o desde la planificación)

Como planteamos previamente, los registros de la prescripción y la contingencia -una y otra mirada- no son contrapuestas sino caras de una misma moneda: la enseñanza. De este modo, y teniendo en cuenta la noción de educación que venimos sosteniendo, aquello que está prescripto, pautado, explicitado, puede tener efectos contingentes.

La mirada pedagógica prescriptiva de los espacios de participación, está presente en contenidos/actividades curriculares programados por los/as docentes y puede avizorarse en la posibilidad de expresión estudiantil, los talleres, las actividades extra-curriculares, las normas de convivencia, los actos escolares, los espacios de participación docente.

Desde el registro de la contingencia, los espacios de participación estudiantil que se construyen en relación con la transmisión de saberes y prácticas relativas a la participación en general, son el debate, el intercambio, el respeto por las opiniones ajenas, la posibilidad de comprender injusticias, el conocimiento de obligaciones, el reconocimiento y reclamo por los derechos, el respeto por las diferencias y las formas democráticas de ejercicio del poder y de resolución de conflictos (Cullen 2004; Cornwall 2002).

De esta forma consideramos que, si bien hay elementos/saberes/contenidos que no constituyen espacios de participación en sí mismos, sí colaboran en las prácticas, en el ejercicio de la participación. Se trata en su mayoría de conocimientos, habilidades y valores que se traducen en aprendizajes, contruidos sin que hubiera mediado una intención explícita de enseñanza. Ellos son necesarios a la hora de pensar en la participación de los y las estudiantes, constituyen una arista importante de la formación ciudadana.

Algunos de los espacios que pueden ser analizados desde la mirada pedagógica contingente son los que se producen al momento del aprendizaje del ejercicio de la ciudadanía, de la justicia y de los derechos. Por otro lado y aunque no se trate de una participación en el estricto sentido en que hemos estado trabajando dicho concepto, lo que ocurre en las horas denominadas 'libres' y/o en los espacios que se producen a raíz del abordaje de un tema de actualidad, también puede ser mirado desde la óptica de la contingencia, por ser producto de interacciones con el saber y donde los y las docentes habilitan espacios que permiten al estudiantado el ejercicio de la escucha y el intercambio de opiniones.

En las siguientes secciones, procuraremos ver cómo se construyen estos bordes de los espacios de participación estudiantil considerando los siguientes interrogantes a modo de orientaciones para el análisis:

¿Cuál es la mirada que tienen los/as estudiantes acerca de la enseñanza de la participación? ¿De qué modos se construyen las concepciones de derechos, justicia y ciudadanía, necesarias para pensar en la construcción de espacios de participación? Los espacios de participación estudiantil, ¿son planificados o surgen sin anticipación previa? ¿Cómo se entienden los conflictos desde la mirada de la participación y la formación ciudadana? ¿Cuál es el sentido que se da en las escuelas a la expresión estudiantil? ¿Cómo se construyen las normas de convivencia y qué espacios tienen los/as alumnos/as en esta construcción? ¿Hay alguna articulación posible entre los modos de participación de los y las docentes y el ejercicio del estudiantado? ¿Cuáles son las sugerencias que hacen los/as alumnos/as en cuanto a la enseñanza de la participación?

En los capítulos anteriores, hemos realizado clasificaciones que nos permiten pensar en polaridades con posibles gradaciones: espacios de participación estudiantil organizados por docentes o estudiantes; eventuales o institucionales. Por el contrario, a partir del análisis de las entrevistas, en los siguientes títulos, realizaremos la mirada pedagógica de estos espacios articulando prescripción y contingencia ya que se definen mutuamente. La polarización será trabajada en una constante tensión por su recíproca definición. Por ello, en el trabajo analítico procuraremos agrupar por similitudes las instituciones escolares.

- ***Entre la teoría y la práctica***

Los dichos de los y las estudiantes entrevistados/as nos permiten realizar un primer acercamiento a la mirada pedagógica: los reclamos del estudiantado en cuanto a la necesaria relación entre la teoría y la práctica. La expresión de reclamo tiene que ver con que los/as alumnos/as dejan entrever en sus palabras el pedido de que las escuelas -los/as docentes- establezcan vínculos concretos entre la teoría y la práctica. Los/as estudiantes sostienen en sus dichos que esta articulación no se produce y, en su mayoría, recurren a imágenes y experiencias que consideran del orden de lo imprevisto, pero necesario.

En muchas de las entrevistas y de diversas maneras, los y las estudiantes hacen hincapié en la necesidad de poner en acciones o en palabras -poner en palabras implica una acción- los contenidos a ser aprendidos. De esta manera, establecen una diferencia entre situaciones concretas, reales, y otras que podríamos mencionar como ‘escolarizadas’. ‘La tarea’, para los/as estudiantes, no habilita la posibilidad de aprendizaje, aunque sí lo haría una conversación. Esto nos invita a pensar que en muchas oportunidades, perciben que aprenden más en un diálogo informal que a partir de un trabajo específico con contenidos. Probablemente esto tenga relación con la falta de actividades que les permitan a los/as alumnos/as establecer relaciones entre los contenidos escolares y las realidades sociales, políticas y económicas en que esos contenidos se ponen en juego. Temas como ‘la ciudadanía’, son definidos por los/as entrevistados/as desde las experiencias de vida, estableciendo así una distinción entre los contenidos formales que se transmiten en las clases escolares y la enseñanza que puede impartirse fuera de ellas⁵³. Una alumna de la escuela P expresa esto del siguiente modo:

...no es tanto en las clases, es en los momentos que estás en coordinación, que estás tomando mates y compartís experiencias de vida, o cosas con los profesores que no se dan en el aula, que te enseña ejemplo de vida, valores...es más de la vida cotidiana. (Alumna 1- Escuela P)

Así, y en consonancia con una concepción de matriz moderna, el aula parece ser, para el alumnado, un sitio cuyos muros separan la vida real del saber escolar. En este sentido, vuelve a aludirse a una relación de opuestos entre teoría y práctica. A la vez, se marca una clara bipolaridad entre dos correlaciones: teoría/escuela y práctica/vida exterior a la escuela.

Estas concepciones remiten a los orígenes mismos de las prácticas pedagógicas, en tanto los debates acerca de la separación entre la vida escolar (la cultura escolar) y las experiencias fuera de sus límites, han sido parte constitutiva de las diversas teorías educativas. En la construcción de los contenidos escolares y de la cultura, que constituyen ‘los modos de ser de las escuelas’, se puede advertir, a lo largo de la historia de la escolarización, que la escuela, se ha encargado de consolidar la mencionada

⁵³ El análisis en relación a las concepciones de ciudadanía que sostiene el estudiantado, se realiza con mayor detenimiento en el capítulo V.

separación, convirtiendo sus modos de enseñanza y de aprendizaje en un valor casi intrínseco a la misma tarea de educar.

Como vemos, los/as estudiantes reclaman de la escuela otros modos de enseñanza. Modos que articulen explícitamente 'lo que se dice' con 'lo que se hace'. Sabemos que las instituciones escolares construyen sus propios modos de entender las normas, los valores, 'lo justo' por ejemplo, y que esos modos, no siempre están en concordancia con las prédicas. El concepto de justicia que muestra una alumna y la dicotomía entre la teoría y la práctica que revelan sus dichos están relacionados con lo que tantas veces se le critica a las instituciones educativas:

A: el colegio te enseña, pero es un conjunto, a mí me pueden enseñar cuál es el concepto de justicia en el colegio pero yo puedo no aplicarlo, entonces que me está enseñando solo el concepto, es teoría-practica.

E: ¿Separado?

A: No, se tienen que complementar.

E: Vos decís teoría-practica ¿Qué querés decir?

A: A mí en el colegio me pueden dar mucha teoría pero yo en mi vida lo llevo a la práctica, el colegio te da teoría, en algunos casos práctica, pero si todo eso no lo llevás a cabo no lo aprendés, no te queda en la cabeza. (Alumna 1- Escuela P)

La alumna parece referirse a la necesaria traducción de esos sentidos/teoría en prácticas, lo cual implicaría un verdadero aprendizaje. La alumna denuncia que no hay una transformación de las prácticas a partir de los nuevos sentidos aprendidos. Un verdadero aprendizaje supone la transformación de la subjetividad, sino los nuevos sentidos no llegan a producir una transformación de las prácticas.

Otra posible relación entre la teoría y la práctica la establece la misma alumna al señalar que ella hace una traducción de los elementos teóricos que le brinda la escuela a su vida cotidiana, produciendo así una articulación que ella cree correspondiente.

Así la construcción del conocimiento y las subjetividades que implican la tarea pedagógica, se convierte en una experiencia significativa para el estudiantado en tanto da lugar a la posibilidad de que los/as estudiantes 'hagan algo' con aquello que se les transmite como contenido escolar, produciendo efectos contingentes.

En los apartados siguientes, seguimos abordando este reclamo estudiantil por la relación entre lo que ellos/as denominan la teoría y la práctica, en lo que respecta a sus percepciones sobre el aprendizaje de los

derechos y de la justicia. Las escuelas transmiten; los/as estudiantes dan nuevos y otros sentidos a esas transmisiones y, en ocasiones, esas transmisiones no son suficientes para que el alumnado las pueda vivir como aprendizajes y recurren a otras instituciones.

- *Transmitir los derechos*

En nuestro trabajo sostenemos que la participación se vincula estrechamente con los derechos. No sólo con su conocimiento sino, fundamentalmente, con su ejercicio. En este sentido, los y las alumnos/as coinciden en afirmar que, al igual que las nociones y percepciones acerca de la justicia, el aprendizaje de los derechos y la posibilidad de su ejercicio parecen tener lugar en el seno familiar.

Por otra parte, los y las estudiantes relatan que el aprendizaje de los elementos circundantes e inherentes a la participación -la ciudadanía y los derechos- se lleva a cabo en la asignatura que supone su enseñanza, es decir, Educación cívica⁵⁴ (o materias de contenidos afines).

De esta manera los/as entrevistados/as hacen referencia a la escuela como un sitio de ‘teoría’. En tanto, los aprendizajes ‘hogareños’ suceden a partir de las explicaciones que proporcionan las familias o como experiencias surgidas de la convivencia misma.

Si bien les resulta dificultoso a los/as estudiantes poder definir dónde suceden específicamente estos últimos aprendizajes, es recurrente en sus dichos la idea de que son saberes ‘prácticos’, en el sentido de que remiten a un hacer y se aprenden en el ejercicio concreto. Sabemos que toda acción, toda práctica, está permeada por la teoría, por las construcciones discursivas que nos permiten leerla de diversas formas, según las “lentes” con que la miremos.

Pensar en los derechos de los y las estudiantes como ciudadanos/as, como adolescentes o como alumnos/as nos remite a diversos niveles de concepción del derecho y, en mayor o menor medida, todos ellos construyen la ciudadanía y dan marco a las posibilidades de construcción de espacios de participación.

⁵⁴ En el capítulo V nos abocamos más específicamente al desarrollo de este tema.

Para los/as entrevistados/as, los derechos se encuentran vinculados a las obligaciones, a la Constitución, a los reclamos, al aprendizaje familiar, a la convivencia, al conocimiento y al respeto. Estas definiciones son de diversos niveles de complejidad teórica, pero muestran justamente los distintos modos en que son abordados y vivenciados por los/as alumnos/as. Los aprendizajes sobre los derechos que los/as entrevistados/as mencionan que tienen lugar en la escuela, están vinculados a la realización de trabajos en espacios curriculares como Educación Cívica. En sus dichos, disocian estos aprendizajes de aquellos que ocurren en el entorno familiar a partir de conversaciones con sus padres. Así lo expresa una alumna de la escuela pública ubicada en la periferia capitalina:

Te decía que acá hay dos materias Instrucción Cívica y (sic) Historia, bah en Historia no tanto, pero en Cívica se ven mucho los derechos del niño y del adolescente, eso te lo enseñan hasta 3° año, donde te explican los derechos y las obligaciones que tenemos nosotros. Ahí aprendés mucho y después, bueno, en la casa yo creo que cada padre habla con su hijo de los derechos y las obligaciones que tienen. (Alumna 3- Escuela C)

También, podemos decir que la escuela del interior neuquino y la privada laica, los/as entrevistados/as hacen referencia a que estos aprendizajes pueden tener lugar en la institución escolar en otros espacios, como los debates. Ya hemos mencionado que en estas dos instituciones hay un proyecto educativo que, según lo que hemos podido reconstruir desde los dichos de los/as estudiantes, sostiene una concepción de educación en la cual el estudiantado es visto como sujeto de derechos, por esto, podríamos pensar que en ello radica la posibilidad de identificar esos espacios escolares como espacios de aprendizaje. Asimismo, pareciera ser que el aprendizaje de los derechos para los/as alumnos/as de estas escuelas, tiene que ver con una salida de la estructura más rígida de algunas asignaturas, con la posibilidad de *correrse* de los discursos establecidos como norma escolar, para acercarse a otros que habiliten la reflexión:

... sobre todo acá en la escuela que se arman debates. (Alumna 1-Escuela J)

En casa, empezás a preguntar cosas de tus viejos, de la tele, muchas cosas, suena feo de la tele, y de la escuela, con materias específicas como Epistemología, Relaciones humanas que te hacen pensar mucho, te abren la cabeza. (Alumno 2- Escuela J)

Dijimos que la mirada pedagógica de los espacios de participación estudiantil nos propone pensar en lo prescriptivo y lo contingente de esos espacios. En las escuelas, mucho de lo que se enseña es planificado y mucho

de lo que ocurre con las transmisiones es resignificado por quienes son sujetos de la transmisión. Estas resignificaciones tienen lugar a partir de los saberes que construyen los/as estudiantes tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. En este sentido, la última cita también nos invita a pensar acerca del rol de los medios de comunicación en las percepciones de los/as estudiantes sobre sus propios aprendizajes. El alumno dice ‘suena feo de la tele’, probablemente sospechando que al no ser un saber transmitido por una institución acreditada socialmente como un espacio de enseñanza, no puede ser tomada en cuenta para el aprendizaje; sin embargo lo menciona y alumnos/as de las otras escuelas también hacen alusión a esto:

A: De ‘La ley y el orden’, jaja.

E: ¿Qué es ‘La ley y el orden’?

A: Una serie. (Alumna 2- Escuela C)

...veo una serie que es ‘La ley y el orden’ y es como que me ayudó a comprenderlo más. (Alumna 1- Escuela J)

Estos señalamientos de los/as estudiantes respecto del papel destacado de los medios de comunicación nos están indicando -entre otras cuestiones- la pérdida del monopolio de la escuela en la transmisión del conocimiento. El lugar que en algún momento ocupara, en tanto la única institución capaz de transmitir saberes, ha sido en nuestros días puesto en jaque por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Algunos/as afirman haber aprendido acerca de los derechos a partir de una serie televisiva⁵⁵ -norteamericana- en donde ellos se muestran estrechamente vinculados a los delitos. Sin duda el papel de los medios de comunicación en la transmisión de algunos saberes se ha tornado de una relevancia tal que los/as estudiantes no dudan en convocarlos al momento de pensar en sus propios aprendizajes.

Por otro lado, en la escuela privada religiosa, el aprendizaje de los derechos, lo vinculan con las transmisiones familiares, más ligadas a los valores que se transmiten desde ese ámbito. De este modo, parece ser

⁵⁵ Law & Order es una serie de televisión del género policial y legal estadounidense, creada por Dick Wolf, que se estrenó el 13 de septiembre de 1990 por la cadena NBC. Su trama, que se desarrolla en la Ciudad de Nueva York, exhibe el trabajo de un grupo de investigadores del departamento de policía local, complementado con la labor desplegada por los fiscales del distrito, quienes se encargan de individualizar y procesar a los acusados de crímenes en los juicios. (Datos extraídos de http://es.wikipedia.org/wiki/Law_%26_Order)

posible la traducción de los aprendizajes desde el hogar a la escuela, pero no al revés. Aquí se hace visible nuevamente lo que los/as estudiantes perciben como separación entre la teoría y la práctica; entre los contenidos escolares y las experiencias de vida. Por otro lado, es interesante el señalamiento que realiza una alumna de la escuela D en tanto concibe el conocimiento de los derechos como necesario para el ejercicio de los mismos, ya que saber habilita la posibilidad de la ‘defensa’. En este sentido, el acercamiento a este conocimiento encuentra una vinculación con la posibilidad de ejercicio de los derechos y la escuela no es el centro de su transmisión:

...en mi familia, mis padres, contándome qué derechos tengo, y por ahí cómo defenderme con esos derechos (...) se supone que lo tendría que haber aprendido en Cívica pero por lo cotidiano (...) en casa, acá es lo único eso en Cívica, que se supone que te enseñan la teoría (...) Tengo tres hermanos y es como que te educan para, y es diferente tenés que compartir todo, no se te hace muy difícil llegar al colegio y compartir o convivir. En mi casa ya convivía con mis hermanos, con ellos nos llevamos dos años, te enseñan a respetarse, a tu mamá, a tu papá, a respetar a las autoridades, no sé es difícil de explicar. (Alumna 3- Escuela D)

A partir de esto, desde la mirada pedagógica que aquí nos proponemos, cabría cuestionarnos acerca del lugar de las escuelas y de los/as docentes en la enseñanza. ¿Cómo mediar entre una serie televisiva y la transmisión/enseñanza de los derechos como conocimientos necesarios para la formación ciudadana? ¿Cómo recuperar dichos contenidos, que los/as estudiantes toman para sus vidas, y transformarlos en saberes relevantes para su propio contexto? Creemos que es tarea de la escuela realizar estas mediaciones. Somos conscientes de que los/as estudiantes concurren a las escuelas con estos aprendizajes -a los que les otorgan sus propias denominaciones-, aunque también sabemos que, probablemente, no saben qué hacer con ellos.

- ***Transmitir la justicia***

El aprendizaje de la lectura de las injusticias y el conocimiento de los derechos son herramientas/saberes necesarios previos al ejercicio de la participación. Aunque no sea el eje de nuestro objeto de estudio, creemos que resulta significativo analizar cómo conciben la justicia/injusticia los y las estudiantes entrevistados/as. Su lectura acerca de este punto nos puede brindar algunos indicios sobre el compromiso con una participación que implique acciones en busca del beneficio común de un colectivo social.

Al preguntarles a los y las estudiantes dónde aprenden el significado de la justicia, la mayoría hace, en primer lugar, referencia a la familia y, posteriormente, a la escuela. (Existe la posibilidad de que la alusión a la institución escolar esté vinculada al hecho de que la entrevista se desarrolla en ese ámbito y en razón de ello la mencionen. Sostenemos esto porque, cuando se les pide ejemplificaciones, sólo mencionan instancias familiares y casi no se dan explicaciones que remitan a alguna instancia de aprendizaje escolar). En este sentido, el análisis puede asemejarse al que realizamos en relación a la percepción del aprendizaje de los derechos.

En nuestro recorrido, hemos visto que dos de las escuelas que visitamos presentan un menor grado de construcción de espacios de participación estudiantil: Las escuelas D y C. Recordemos que la primera de ellas es la escuela de gestión privada, religiosa, a la que concurren sectores medios-altos de la población y la otra, pública, recibe estudiantes de sectores cadenciados; ambas en la capital neuquina.

Si bien los/las estudiantes hacen mención al significante de justicia, no pueden definir el significado. La imposibilidad de dar significado a la palabra justicia puede relacionarse con los pocos espacios de participación construidos en las instituciones mencionadas, en tanto la no-lectura de los hechos que la producen se puede ver como un obstáculo para la generación de espacios que propicien acciones de demanda de construcciones acerca de aquello que se considera 'justo'.

¿Por qué nos detenemos en cómo conciben la justicia los y las estudiantes de las escuelas analizadas?

Consideramos que la lectura de la justicia/injusticia habilita en el estudiantado la posibilidad de realizar acciones de participación, de configurar espacios que tengan como objetivo la participación. Si tuvieran lugar estas lecturas, los y las estudiantes tendrían una herramienta más para reaccionar y reclamar; ser activos/as en su capacidad de decidir y ejercer acciones en las que se pusieran en juego sus conocimientos respecto de la justicia/injusticia.

En las mencionadas escuelas, hacen referencia a un concepto de justicia que implica dar a cada quien lo que le corresponde, remitiendo así a una concepción de justicia distributiva.

En muchas expresiones, la justicia -la (in)justicia- se vincula directamente a la sanción- que sería la consecuencia de las acciones consideradas incorrectas-, el llamado de atención. El aprendizaje de ese concepto estaría ligado así a la disciplina y al reconocimiento del otro como alguien que puede ser perjudicado por las propias acciones; también se lo liga a la percepción de 'otro' -a la mirada del otro, al lugar del otro, al respeto por el otro- y, con ello, a la igualdad. Esto resulta sumamente relevante al pensar en los espacios de participación, en la circulación de la palabra y la toma de decisiones.

En esta vinculación con la igualdad, a partir de las voces escuchadas, podemos retomar las ideas planteadas en el apartado anterior acerca de la necesidad de la experiencia como arista fundamental del aprendizaje -según las palabras del estudiantado-. Se relacionan así los sentidos que le dan a la justicia -como el de igualdad- con la indisoluble articulación entre la teoría y la práctica.

Actualmente está circulando en la web una imagen que pretende ilustrar una diferencia entre justicia e igualdad. Se observa a tres niños mirando un partido de baseball detrás de un tapial. En la primera imagen los tres están subidos a banquitos; el más alto y el de estatura mediana logran ver, pero hay uno pequeño que no puede hacerlo; así se define la igualdad. En la otra, el niño más alto no está subido al banco, el del medio está parado sobre uno y el más pequeño sobre dos; de este modo, todos están en iguales condiciones, definiendo así la justicia. Si traducimos esta ilustración, vemos que la igualdad es necesaria para poder pensar en la justicia y ésta implica poder pensar en que todos/as puedan acceder a los mismos derechos de igual modo, sin que un sujeto tenga más privilegios que otro.

En algunas oportunidades, los/as entrevistados/as intercambian los conceptos de igualdad y justicia como si fueran sinónimos; definen la justicia desde las experiencias escolares y familiares, remitiendo por ejemplo a la igualdad de condiciones entre alumnos/as y entre docentes y estudiantes, ante determinadas normas escolares.

La igualdad y la justicia -así como también los derechos-, son conceptos teóricos que pueden ser expresamente enseñados desde ese lugar, pero que podríamos decir que necesitan de un ejercicio en el cual no estén sólo

implicados/as los/as estudiantes, sino fundamentalmente el proyecto educativo escolar.

Las prácticas escolares son resignificadas por el estudiantado en tanto les permiten la construcción de aprendizajes en torno a nociones como justicia, igualdad y derechos. En palabras de un alumno, la experiencia produce un aprendizaje sobre la justicia y, a partir de ella, de la participación:

Yo creo que uno cree que el reclamo es justo y si los docentes están cortando la ruta hay que ir a apoyarlos, es otra forma de aprender (...) la experiencia es lo más importante. (Alumno 2- Escuela P)

¿Cómo se producen en las instituciones educativas los conocimientos acerca de la justicia y los derechos, saberes necesarios para la construcción de los espacios de participación estudiantil? ¿Cómo perciben los/as estudiantes sus propios aprendizajes, qué lugar tienen las escuelas en ellos? ¿Cuánto de lo azaroso irrumpe en las transmisiones?

Las escuelas pueden planificar en su proyecto educativo los contenidos necesarios para la formación de ciudadanos y ciudadanas según su perspectiva y su apuesta al presente y al futuro. Pueden construir estrategias, modos, relaciones que les permitan acercar esos conocimientos a sus estudiantes. Sin embargo, como vimos en relación al aprendizaje de los derechos y la justicia lo contingente es constitutivo del acto de transmisión en tanto y en cuanto pone en tensión la teoría y la práctica, haciéndolas aparecer -en oportunidades- como opuestos irreconciliables. Al menos así lo perciben los/as estudiantes. Los medios de comunicación y las familias, se constituyen así en otros agentes de la transmisión que habilitan la construcción de conocimientos no previstos por las escuelas.

Enseñar y aprender sobre la participación: Espacios posibles

‘Horas libres’: construyendo herramientas para la participación

A través del análisis de las entrevistas, hemos podido observar que las denominadas tradicionalmente como ‘horas libres’ también pueden convertirse en espacios de participación estudiantil. Se construyen y constituyen en ejemplo de ciertos ‘tiempos’ en los cuales los y las

estudiantes pueden ‘ejercitar’ comportamientos y estrategias para el accionar en la vida pública y, con ella, de su ciudadanía.

Se las denomina ‘horas libres’ en tanto son espacios temporales que debían ser ocupados por alguna materia, pero que no lo son por diversos motivos como el ausentismo docente. Podemos preguntarnos por qué libres, libres de qué. Podría ser libres de conocimiento, libres de docentes, libres para que los/as estudiantes hagan lo que tengan ganas de hacer, en un ámbito en el que esta ‘libertad’ -acotada por normas, tiempos y lugares- suele estar supeditada a las organizaciones curriculares.

Desde la mirada de la transmisión de la idea de participación resulta interesante señalar en qué ocupan las escuelas esos tiempos en que los/as estudiantes pueden encontrarse de modos diferentes y así tener experiencias que los/as acercan al ejercicio de la participación.

En este marco de ‘libertad’ podríamos considerar que estas horas sin ocupar se construyen en algunas de las escuelas analizadas en espacios de participación. La posibilidad de generar debates y de participar en ellos, de intercambiar opiniones entre pares, de tomar la decisión de hacer un juego o tomar mate, convierte a las horas libres en un tiempo y un lugar que, al no responder a una organización o planificación escolar preestablecida, pueden ser importantes estimuladores de la construcción de espacios de participación.

En la mayoría de las entrevistas de las cuatro escuelas, los/as estudiantes hacen mención a que utilizan estos espacios para el juego (truco, ajedrez, pictionary, gallito ciego, fútbol). Las horas libres se tornan así en espacios para el encuentro donde ‘lo lúdico’ habilita el intercambio entre los/as alumnos/as mediados por una actividad de recreación que requiere el desarrollo de habilidades en relación a la organización, la construcción y aceptación de normas y la toma de decisiones.

No estamos seguras si al pensar en las actividades que se les proponen al estudiantado para desarrollar en estas horas las escuelas tienen por objetivo la habilitación de estos espacios de aprendizaje, pero sí podemos decir que estos encuentros entre ellos/as de otro modo que no sea atravesados por el contenido curricular, propician la construcción de saberes y experiencias en torno a habilidades necesarias para la participación en otros espacios

Además, los/as entrevistados/as mencionan que estas horas libres en muchas oportunidades son utilizadas para conversar sobre diversos temas de actualidad lo cual les permite no sólo el intercambio de puntos de vista, sino además el respeto por la opinión de los/as otros/as. Al igual que las que se ponen en juego en los espacios construidos desde la recreación, estas habilidades también son necesarias para el ejercicio de la participación.

Por otro lado, estas horas resultan también un espacio de encuentro para la organización. Recordemos que los/as entrevistados/as estaban cursando el último año de su escolarización secundaria, por lo cual estos espacios les fueron útiles para emprender las actividades de recolección de dinero para su fiesta de egresados/as. Así lo cuenta una alumna de la escuela del interior neuquino:

(En relación a las horas libres)...este año hay muchos juegos de mesa, hemos jugado al pictionary, al ajedrez con mis compañeros, están ahí en la preceptoría los podés pedir, pero igual este año como estamos en sexto hemos utilizado las horas para organizarnos para las actividades para juntar plata para la fiesta. (Alumna 2- Escuela J)

En el capítulo II abordamos los lugares, los sitios, la dimensión física de los espacios de participación, como habilitantes u obturadores de su configuración simbólica. Asimismo, señalamos que el espacio ha estado siempre vinculado con el tiempo, convirtiéndose éstas en dos categorías que se definen mutuamente. Pensando en las horas libres como un posible encuentro pedagógico que conduzca a la configuración de dichos espacios, observamos que las cuatro escuelas cuentan con lugares físicos que les permiten a los/as estudiantes ‘estar’: el SUM, la biblioteca, el buffet. Sin embargo, parece ser el aula el refugio preferido al momento de elegir un sitio en donde permanecer. De este modo, el aula se configuraría como un particular y específico espacio de participación y/o de construcción de saberes para la vida pública. En este sentido, Caruso y Dussel (1999) nos proponen pensar el aula en sus estructuras material y comunicativa. Es en la relación entre ambas estructuras que pueden generarse espacios de participación estudiantil, a partir de algunos sucesos pedagógicos como las horas libres. El aula, en tanto sitio de encuentro -con el particular sentido de pertenencia que supone- podríamos hipotetizar que brinda una cierta privacidad al grupo que lo ocupa: el espacio áulico se convierte así en un sitio de muros entre muros que favorece el encuentro.

Así, tanto como espacio de encuentro lúdico, como para la conversación sobre temas de actualidad y la organización de la fiesta de fin de año, las denominadas horas libres se convierten en espacios que permiten la construcción de habilidades y saberes necesarios para el ejercicio de la participación; *espacios de formación para la participación*, como les llamamos en el capítulo anterior. Probablemente, las escuelas no reparan en la importancia que tiene la producción intencional de estos espacios para pensar en las herramientas necesarias para el accionar en la vida pública, ni los/as estudiantes capitalicen aún estas experiencias como instancias de aprendizaje, pero vemos aquí que por lo dicho anteriormente son espacios necesarios desde los que el estudiantado puede producir saberes y experiencias.

Temas de actualidad: conocimiento y debate

Los debates entre estudiantes y docentes sobre temas que forman parte de las agendas políticas, sociales, económicas y culturales nos permiten también dilinear los límites -porosos- de los espacio de participación estudiantil. Estos temas invitan al estudiantado a la reflexión sobre la(s) realidad(es) y brindan la posibilidad de ponerse en el lugar de otros/as. Además, habilitan una mirada de los contenidos escolares desde los escenarios locales, nacionales e internacionales, colaborando así en la construcción de una identidad y propiciando información para la toma de posición. Cabe aquí preguntarse ¿qué espacios se construyen en las escuelas para la generación de debates sobre temas concernientes a la vida política y social, a la vida pública?

Algunos de los temas de actualidad -entendiendo por ellos los que estaban en la agenda al momento de las entrevistas- que surgieron de las conversaciones con los/as estudiantes fueron la problemática de Zanon, a nivel local; la Ley rural y la Ley de servicios audiovisuales, a nivel nacional; la trata de personas y la gripe A, en el contexto global.

La posibilidad de reflexionar con otros/as sobre temas que los convocan desde la realidad, decíamos en párrafos anteriores, permite al estudiantado construir aprendizajes vinculados al accionar en la vida pública y al

ejercicio de la participación y de la ciudadanía. El saber, el conocimiento, la producción y reproducción de ideas y opiniones, los/as (nos) construyen como sujetos colectivos, políticos. Así, la escuela puede habilitar la producción no sólo espacios de participación, sino también espacios de formación para la participación.

Estos últimos permiten la construcción de debates y reflexiones; de elementos/herramientas que se ponen en juego al momento de participar: el respeto por las opiniones ajenas, la propia toma de postura y de decisiones ante los temas de discusión, y la posibilidad de generar propuestas para su abordaje/resolución ante visiones de lo social en pugna. ¿Qué tipo de vínculo entre conocimiento, docente y estudiante se produce en las interacciones? ¿Qué producción de conocimiento y subjetividades tiene lugar a partir de estas formas de trabajar los temas vinculados a la actualidad?

Para poder pensar en el abordaje de los temas de actualidad en las escuelas, como un posible espacio de construcción de habilidades para la participación, creemos que es fértil el concepto de *conocimiento emancipatorio*, que Mc Laren (1998, 2ª ed.) toma de Habermas. El pedagogo, expresa que ese tipo de conocimiento nos ayuda a "...entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios." También apunta a crear las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y superadas por medio de la acción deliberada y colectiva. El trabajo en las instituciones educativas con temas de la actualidad social, política y económica puede ser una habilitación a la visualización de relaciones y grupos minoritarios e históricamente excluidos, así como también una herramienta de empoderamiento y de develación de las relaciones de poder que se tensionan en los diversos hechos históricos.

- ***Algunos/as sí, otros/as no***

Los vínculos entre el conocimiento que puede ser transmitido -y apropiado- desde las conversaciones informales y eventuales y los/as estudiantes no se producen del mismo modo con todos/as los/as docentes.

En la mayoría de las entrevistas, se hace referencia a que son los/as docentes del área de Ciencias sociales quienes proponen/generan debates acerca de los temas de actualidad. Por el contrario, rara vez los/as entrevistados/as los encuadran en las asignaturas correspondientes al área de las Ciencias exactas. Así lo cuentan estudiantes de las escuelas C y D:

...en Geografía, Derecho, la profesora nos hablaba bastante, más materias teóricas yo creo, porque ya en Matemática, Química, no creo. (Alumno 2- escuela C)

La Ley de medios surgió del profe, para que tengamos nuestras ideas y después por ahí de nosotros mismos salta (...) Lo charlamos en Cívica, que por ahí la profe dice 'escucharon tal caso', nos da el ejemplo a ver qué ley, qué derecho. (Alumna 2- Escuela D)

...no te vas a poner a hablar de la actualidad en Matemática, tenés que hablar de lo que corresponde. (Alumna 1- Escuela D)

“Lo que corresponde” dice en la última cita la alumna de la escuela privada religiosa. ¿Por qué en algunas materias se privilegia el conocimiento científico por sobre el informal? Hay muchos docentes que consideran que en las materias sólo deben ser abordados contenidos relacionados específicamente con su ‘esencia’ y, probablemente, esto sea transmitido así a los/as estudiantes. Éste es un modo de pensar el conocimiento aislado de lo que sucede fuera de los muros escolares y con lo que las teorías críticas y las perspectivas curriculares actuales discuten. Enseñar Matemática, por ejemplo, no implica dejar de pensar en las posibles interacciones y relaciones entre docentes, estudiantes y contenidos con la vida cotidiana⁵⁶. Tampoco queremos decir con esto que se haga a un lado el contenido específico para abordar temas de actualidad.

En este mismo sentido, pero teniendo en cuenta una diferencia etárea, nos parece interesante el señalamiento que hace un alumno de la escuela P. Al igual que sucede en otras entrevistas, él distingue en el abordaje de temáticas de actualidad entre las materias pertenecientes al campo de las Ciencias Sociales y aquellas que no lo son, pero señala también una diferencia entre lo que ocurre en el Ciclo Básico y en el Ciclo Superior. En este ciclo, probablemente la madurez intelectual/moral de los/as estudiantes

⁵⁶ “Hablar de matemática no es solamente demostrar el teorema de Pitágoras, también es hablar de amor y de princesas cortas de vista.” (Amster, P en Adrian Paenza 2005, p.15)

sea un aliciente para que el profesorado -sobre todo del área de las Ciencias Exactas- se tome la licencia de 'salir' de los contenidos estipulados y generar también espacios de intercambio de opiniones y debate. Así lo expresa un estudiante de esa escuela:

En casi todas las materias que tengan relación con lo social o humanístico, pero ya en el ciclo superior, estos temas se dan abiertamente en todas las materias sin importar si es con relación directa o indirecta con la temática. (Alumno 1- Escuela P)

En las escuelas J -técnica, del interior provincial- y P -privada laica-, la temática a abordar en los espacios de debate áulicos es, en muchos casos, propuesta por los y las estudiantes. En otras oportunidades son los/as docentes quienes habilitan la discusión sobre aspectos vinculados a los contenidos planificados u otros relevantes que provienen de la información periodística vigente. Los rituales escolares, como el ingreso a la jornada de trabajo, pueden convertirse en espacios que convocan a la reflexión sobre las noticias cotidianas, así como también en espacios de intercambio de opiniones y de habilitación de la palabra. Así lo comentan en algunas de las entrevistas de la escuela J,

Se iza la bandera y el director o las regentes dicen algún comentario o comentan algo que ha pasado en la provincia, hablan sobre eso y nos hacen reflexionar, como que todas las mañanas dicen alguna cosa para después reflexionar. Un día se habló del medio ambiente (...) cuando termina el profesor o la regente dice si algún chico o profe tiene algún comentario que hacer o aviso y los chicos del Centro de Estudiantes hablan. (Alumna 1- Escuela J)

En esta misma institución observamos un importante registro del estudiantado acerca de los temas de actualidad social y política. Asimismo, los/as alumnos/as evidencian en sus dichos que no es sólo el conocimiento de esos temas lo que los/as interpela, sino que su tratamiento va acompañado de la acción, lo cual implica un compromiso concreto con la comunidad en la que viven, una real construcción de espacios de participación en vínculo con su localidad. Podríamos retomar aquí las palabras de Mc Laren cuando define al conocimiento emancipatorio, en tanto que el acercamiento al mismo, tiene por objetivo la posibilidad de realizar acciones de transformación de la realidad develada. Nos acercamos a algunos ejemplos de ello en los siguientes fragmentos de entrevistas:

En Microbiología es el hecho de la triquinosis, la esteriquia coli, en los alimentos que son dos de las enfermedades más grandes en la Argentina porque somos un país que más produce y más consume mucha carne, lo del ciervo por ejemplo, tenemos el código alimentario actualizado, con las resoluciones para saber qué hacer, cómo y para

qué. En Bromatología, el profesor se piró y trajo agua del salitral, de Jujuy y de capital y no sé dónde más, para que hagamos muestras, hicimos un informe, tomamos muestras y lo presentamos al municipio, fue un proyecto del profesor, las mandamos para que mejoren la calidad del agua de la ciudad, son cosas que se van dando de manera aleatoria. (Alumno 2- Escuela J)

Hay veces que lo proponemos nosotros. El tema de la gripe A salió porque lo propusimos nosotros, porque nosotros le dijimos 'profe, cómo es el tema de la gripe A', estaba todo el mundo (...) antes de que se suspendan estábamos todos '¿por qué se quieren suspender las clases?'. Porque ya en 6° año, cuando saltó nosotros dijimos 'profe, nosotros nos lavamos las manos con alcohol en gel, pero si uno se lava las manos siempre y viene acá a la escuela, tener ciertos cuidados, profe si son los cuidados que tenemos todos los días, ¿por qué hay que tener alerta? ¿Si hay tres casos nada más, por qué se dice que hay epidemia?' 'no, porque epidemia se conoce cuando bla bla bla' y andás buscando todos los porqués y todos los cómo y eso salió por cuenta nuestra, siempre que alguien tiene alguna consulta se charla en el aula. (Alumna 3- Escuela J)

Sí, bueno, nosotros este año, en Relaciones humanas, tuvimos muy pocos días de clase, pero sí se trataron problemáticas y situaciones actuales, sobre todo con el tema de tráfico de mujeres, después el tema del alcohol, (...) hicimos un trabajo, digamos, fue una investigación acerca del tema, se vieron videos acerca del tema, de trabajo periodístico digamos, y sí, lo proponen los profesores o los alumnos mismos pero está siempre dentro de la planificación de la materia. Por ejemplo, había un tema, la violación, y nosotros propusimos dentro de la violación, la trata de personas. Lo propusimos nosotros y lo trabajamos nosotros. (Alumno 3- Escuela J)

Hemos dicho en otras oportunidades que la escuela del interior neuquino y la de gestión privada, laica, pueden ser identificadas como instituciones que promueven un proyecto educativo que concibe a sus estudiantes como sujetos de derecho y, por tanto, actúan para que puedan construirse como ciudadanos y ciudadanas que se sientan parte de su comunidad.

Al igual que en la escuela J, en la institución denominada P los/as entrevistados/as muestran un amplio registro de los temas de actualidad que se abordan, como así también de la distinción entre aspectos vinculados a algún tema específico que demanda el grupo de modo espontáneo, sin planificación previa, y aquellos otros que son planteados de modo institucional, como es el caso del asesinato del docente Fuentealba y/o del 24 de marzo, los cuales ya han pasado a formar parte de su agenda. Por ejemplo, en la escuela P el diseño curricular prevé una asignatura denominada Seminario de Investigación, en la que el estudiantado aborda algún tema de interés.

(En relación a la trata de personas) Si, es un trabajo de investigación que está haciendo el otro curso, esa charla se pidió y fue re bien tomada, y después por ejemplo vamos en Humanidades hacemos algo, una presentación de un libro sobre desapariciones, eso también sería un conflicto, no algo que nos toca a nosotros, pero siempre está, y se toma mucho todo lo que pasa con la dictadura. (Alumna 1- Escuela P)

A los fines de nuestro problema de investigación, nos resulta interesante pensar en el compromiso que asumen los/las estudiantes frente a un tema propuesto por ellos/as mismos/as. La relevancia de dicha observación, se basa en varias cuestiones. En primer lugar, se informan acerca de un tema que está presente en la agenda social y que los/as implica a ellos/as como adolescentes, fundamentalmente a las mujeres. Este conocimiento, les permite convertirse en multiplicadores de esta información, así como de la concientización de la gravedad de la problemática. Asimismo, esta posibilidad puede convertirse en el puntapié que les motive a organizarse en pos del tratamiento social de estos temas y, de este modo, participar.

El espacio que se genera a partir del abordaje de temas de actualidad, abre numerosas oportunidades de aprendizaje que pueden capitalizarse como saberes necesarios al momento del ejercicio de la participación.

Los/as estudiantes de estas escuelas –P y J- señalan en las entrevistas que las voces y las opiniones circulan de modo complejo y no lineal; es decir, que no existe sólo una voz válida, sino que se escuchan todas. La habilitación de las distintas voces se convierte en un elemento indispensable para la generación de los debates y las reflexiones a las que nos estamos refiriendo. La posibilidad de escuchar y de decir no siempre tiene lugar en las instituciones educativas, ya que, en muchas ocasiones, son pocas las voces que tienen cabida en ellas, siendo las de los/as docentes y las de algunos/as pocos/as estudiantes las que más se alzan.

En lo que se refiere a la posibilidad de construcción de espacios de participación, el aprendizaje de la habilidad para exponer puntos de vista y respetar los ajenos es indispensable. En efecto, más allá de la relevancia de esta habilidad en lo relativo a los temas escolares, ella se vincula fuertemente con el ejercicio de la participación y de la toma de decisiones en pos del bien común, en relación con el conocimiento de la realidad social y la vida pública. En palabras de un alumno:

Podés pensar las cosas desde otro punto no como siempre que vas a escucharlo al profe y salís del aula, te dan tu espacio para que puedas dar tu opinión para que puedas mostrar tu postura y no te muestran las cosas desde un solo punto, sino que te muestran todo, desde lo bueno y lo malo. (Alumno 3- Escuela P)

- *Diferencias y similitudes*

Las diferencias que se visualizan entre las distintas escuelas, son contrastes que, como hemos estado analizando a lo largo de los capítulos, remiten siempre a la habilitación concreta de espacios de participación por parte de algunas de ellas (P y J) y a su obturación por parte de otras (C y D).

En este sentido, vale pensar en la similitud de percepciones que tienen los y las estudiantes de las escuelas J y P en relación con los tiempos en que surgen los temas de actualidad. Si bien ellos/as indican cuáles son las materias en las cuales se trabaja con dichos temas -se abordan como contenido escolar a través de actividades específicas-, en ambas instituciones se puede conversar sobre ellos en cualquier momento, incluso en los tiempos en que no tienen ningún trabajo puntual en las asignaturas. Esto parece indicar que, al poder conversar sobre aquellos temas que consideran relevantes, estos/as alumnos/as tienen la posibilidad de poner en juego su conciencia sobre la realidad local, nacional y mundial.

Por otro lado, los/as entrevistados/as de las escuelas C y D, si bien mencionan el tratamiento de algunos de estos temas y la posibilidad de generar debates en torno a ellos, hacen también referencia a que los mismos sólo se trabajan en asignaturas puntuales relacionadas con la temática, fuera de la clase en sí y como una estrategia de distensión del trabajo con los contenidos programáticos. Un alumno de la escuela D comenta:

Cuando la profesora ya no tiene qué explicar y nosotros estamos muy alterados sí de vez en cuando en Cívica hablamos de la Ley de radiodifusión. (Alumno 3- Escuela D).

Las vivencias, las experiencias, se traducen en aprendizajes diferentes en las cuatro escuelas. Sostenemos esto en virtud de que, en las instituciones J y P, los/as entrevistados/as advierten -probablemente porque lo aprendieron- que hay contenidos que, sin formar parte de los programas escolares preestablecidos, se vinculan a las realidades políticas, sociales y económicas, y que se los aborda desde un compromiso con la enseñanza, con la transmisión, y no con el mero sentido de intercambiar ideas.

Recordando lo analizado con referencia al reclamo por el establecimiento de vínculos entre la teoría y la práctica, podemos señalar en estos ejemplos la importancia de una relación explícita entre ambas: los

contenidos escolares y las actividades realizadas a partir de necesidades reales de la población pueden convertirse en saberes y experiencias sustantivas para el ejercicio de los/las estudiantes como ciudadanos/as. La apropiación de saberes diversos constituye así una importante herramienta para la formación ciudadana, en tanto habilita la posibilidad de interrogar(se) y comprender los contextos históricos, políticos y sociales de la realidad.

Actos escolares

Los actos escolares constituyen otra instancia de análisis que nos permite analizar la participación estudiantil desde la mirada pedagógica. Los modos de organización de estos eventos, la convocatoria, su apertura al estudiantado, nos muestran otra manera de posible construcción de espacios de participación estudiantil.

Teniendo siempre en cuenta las palabras de los/as estudiantes acerca de las percepciones que tienen de su realidad escolar, al preguntar por los actos escolares surgen varias cuestiones interesantes.

Estos actos constituyen muchas veces los únicos espacios de encuentro de la escuela en su totalidad. Se trata de un encuentro que convoca desde la memoria colectiva y que, por lo tanto, puede ser un momento de puesta en escena de ‘algo’ en común (se conmemora algo que nos “une”, algo que “nos toca en común” desde la historia, desde la nación de la que formamos parte).

Estas prácticas pedagógicas son rituales que tienen sentidos y representan experiencias colectivas para quienes forman parte de ellos, ya sea que intervengan en una escenificación o simplemente como público. Los rituales transmiten diversos sentidos/saberes según su dinámica, la circulación de la palabra, el silencio. (Dussel y Southwell 2009, p. 26).

La importancia que las escuelas les otorgan a los actos escolares estaría indicando su modo de entender la identidad escolar y colectiva de la comunidad en general, ya que muestra distintas maneras de conexión entre los sujetos que la integran. Así, tanto por los modos de organización y de participación como por el trabajo de reflexión -o rutinización- que estos actos adquieran, pueden dar indicios de un reflejo de las concepciones que

se sustentan acerca de la formación ciudadana y del sentido de lo público.

Según los dichos de los/as entrevistados/as de la escuela C los actos escolares se limitan a la mera presencia de los/as abanderados y algunas palabras alusivas a la fecha que se conmemora, lo cual los torna rutinarios y, por lo tanto, carentes de sentido para los/as estudiantes. Asimismo, se podría pensar también que la poca convocatoria a la participación estudiantil, el hecho de que los/las alumnos/as no tengan un lugar en la organización ni una participación directa, ni, al menos, la posibilidad de una reflexión acerca de los hechos que se conmemoran, torna poco visibles –cuando no invisibles- a esos espacios. Así lo expresan dos estudiantes de esta escuela:

E: ¿Cómo se organizan acá en la escuela los actos escolares?

A: La directora nos dice ‘mañana tenemos el día de la patria’.

E: ¿Y hacen algún número o algo?

A: No sé porque siempre nos retiramos, en esa hora siempre nos retiramos.

E: ¿Por qué?

A: Porque no vienen los profesores o nosotros no venimos, pero nunca vi un acto en esta escuela. (Alumna 2- Escuela C)

Lo organiza la dirección, por lo que veía yo, la dirección le dice, ponéle a una jefa de departamento a vos te toca el acto de San Martín y ella se tiene que mover, todo, hacer todos los panfletos, buscar a los chicos que tienen que leer, y eso ... (Alumno 1- Escuela C)

Por otro lado, vuelve a surgir lo que analizáramos en el capítulo anterior con referencia a la participación ligada a las capacidades e intereses individuales:

A: Más que nada por la parte de abanderados que son los que más participan de los actos, después la mayoría de los actos no son guau... como que antes le ponían más ganas, ahora...

E: Pero si ustedes quieren leer algo, bailar.

A: No, no, yo sé que alguno de los profesores pasan por los cursos preguntando si hay alguno que quiere presentar algo, en el momento, por el acto, por eso te digo, queda en uno poder expresarte en frente de todos, pero es difícil. (Alumno 2- Escuela C)

La posibilidad de construcción de espacios de participación en torno a los actos escolares se diluye, quedando así librada a la individualidad de cada estudiante, a su voluntad de mostrarse ante un público si considera que tiene alguna “gracia” que ofrecer.

En las voces de los/as estudiantes podemos realizar algunas distinciones -ya remarcadas en secciones anteriores- entre las instituciones en las que realizamos el trabajo de campo: En las instituciones C y D los actos escolares no tienen relevancia para los/as alumnos/as, mientras que en las

escuelas P y J, existe una mayor participación estudiantil en estos espacios:

Organizan los profesores, pero si queremos hacer algo lo hacemos, por ejemplo el 25 de mayo queríamos bailar el carnavalito y lo hicimos, si querés participar podés. (Alumna 1- Escuela P)

Hay años que actúan algunos chicos, otros actos que no, depende de cómo lo arme el departamento, el año pasado, el acto de 9 de julio, estaba la profesora que más teníamos nosotros, la teníamos en cuatro materias, nos propuso a nosotros actuar y armamos nosotros un acto, la mayoría se prendió. Algunos no querían actuar y se encargaron de otras cosas, organizaban lo que era música, se adecuaban a lo que querían hacer, salió lindo. (Alumna 2- Escuela J)

Los actos escolares pueden ser espacios de participación estudiantil generados tanto por el estudiantado como por el profesorado. Creemos que la posibilidad de que los y las estudiantes participen en su organización o intervengan en escena puede ser un buen estímulo para la construcción de sentidos sobre lo que se conmemora. Estos sentidos pueden ser motivo de producción de sentimientos de pertenencia a la institución o a la comunidad más amplia. Recordemos que para que la participación se produzca es necesario sentirse parte, pero también es cierto que, para sentirse parte, se precisa una invitación a participar.

Los dichos de los/as entrevistados/as de la escuela J muestran que allí los actos escolares son el resultado de algún tipo de construcción colectiva de saberes por parte del estudiantado, respecto de lo que se conmemora:

...por ejemplo el de la guerra de Malvinas, te preguntan qué pensás y se hacen afiches o murales y se ponen los pensamientos de cada curso, de cada alumno, o si alguien quiere decir una poesía o unas letras se hace. (Alumno 1- Escuela J)

...a veces te hacen preguntas, vos las respondés y ellos en el acto las leen o las puede leer el mismo alumno y esas cosas, es como que a la vez se prepara en conjunto con los alumnos. (Alumna 1- Escuela J)

Muchas veces los actos escolares se tornan rutinarios y pierden su sentido. La falta de reflexión acerca del contenido puntual que los convoca y la ritualización constituyen motivos de desgaste entre quienes deben presenciarlos, y aún entre quienes los tienen que organizar. Se convierten así en espacios que no posibilitan la construcción de identidades ni de saberes. Otras veces pueden ser ricos espacios de participación estudiantil y de la comunidad general, espacios de transmisión de saberes, identidades y sentidos vinculados con la formación ciudadana, la construcción colectiva y la vida pública. En la escuela J, por ejemplo, los actos escolares constituyen

espacios que habilitan la participación estudiantil, en tanto los/las alumnos/as intervienen en los procesos de organización y puesta en escena de representaciones alusivas a las fechas que se recuerdan.

Espacios curriculares

En algunas de las escuelas, se promueve la construcción de espacios de participación estudiantil que pueden ser leídos como prescriptivos, en tanto se observa que las acciones que se producen por parte del profesorado en pos de su concreción son constitutivas del proyecto de la escuela, como es el caso de las instituciones P y J. Consideramos estos espacios como curriculares, en tanto se desarrollan dentro de los horarios establecidos para el trabajo escolar.

Al menos desde los dichos de los y las entrevistados/as se puede deducir que la institución privada laica (P) se propone promover espacios que permitan al estudiantado el aprendizaje de saberes relacionados con la participación. Como ya hemos mencionado, la habilitación de la posibilidad, de la libertad para la toma de decisiones, se convierten en ejes fundamentales del aprendizaje de la participación.

La elección de nombres para los distintos patios y del laboratorio⁵⁷, como así también la conformación de los criterios de elección de los abanderados, se constituyen en espacios de participación estudiantil promovidos por la escuela. En este último caso, el de la elección de los abanderados, si bien no sería posible asegurar la influencia directa del alumnado en un cambio respecto de los modos tradicionales de proceder, sí se reconoce -y conoce- que el mecanismo utilizado resulta diferente y que cuenta con la participación estudiantil.

Así es como los/as estudiantes cuentan sus experiencias:

Después en el 2007 también pasó por nosotros lo del laboratorio, nosotros le pusimos el nombre, le pusimos Carlos Fuentealba. (Alumna 1- Escuela P)

...después en tercero nos ofrecieron cambiar la manera de elegir los abanderados y participó todo el colegio.

⁵⁷ Hay dos patios que llevan nombre: uno Omar Carrasco, soldado asesinado en la localidad neuquina de Zapala en 1994, mientras realizaba el Servicio Militar obligatorio. Luego de su muerte, se retiró la obligatoriedad de dicho servicio. Otro espacio exterior tiene el nombre de una alumna de la escuela fallecida cuando estaba en 2º año. El laboratorio es designado como Carlos Fuentealba, docente asesinado por la policía en 2007, durante un reclamo docente.

E: ¿Cómo fue la participación, te acordás?

A: Nos juntábamos con los profesores, estábamos sentados tercero y segundo y debatíamos para nosotros cómo debía ser la elección de abanderados, y creo que se cambió porque ahora no es más con promedio, ahí participamos.

E: ¿Sabés cómo quedó conformado?

A: Antes era por promedio y ahora es así, los alumnos votan dos opciones para la bandera y uno para la bandera del colegio, después los profesores votan y se hace como un recuento y creo que una junta conformada por tres alumnos, profesores y directivos eligen quiénes quedan. (Alumna 1- Escuela P)

En esta misma línea, podríamos afirmar que, en esta escuela privada, el análisis desde la mirada pedagógica, nos permite acercarnos a la idea de que los espacios de participación estudiantil se conforman desde algunas asignaturas, a partir de una afinidad con los contenidos específicos y la modalidad de trabajo. Así, cuando hicimos mención a los temas de actualidad que se abordan en diversos espacios de esta escuela, recurrimos a algunos ejemplos de lo que los/las entrevistados/as dicen con referencia a los temas que se trabajan en la materia Investigación.

La modalidad de esta asignatura le permite al estudiantado investigar temas de interés, lo cual no sólo convierte a las clases en un espacio de participación en sí mismo sino que, además, contribuye a la formación de los y las estudiantes en diversos aspectos relevantes para la vida pública, como son el conocimiento de la realidad en la que viven y la experiencia de realizar un trabajo de campo que los/las conecte con diversas situaciones de dicha realidad.

Un ejemplo similar podemos encontrar en la escuela J, donde los grupos de estudiantes realizan actividades en vínculo con la comunidad. Desde los contenidos que se abordan en algunas asignaturas, se trata de acciones orientadas al trabajo con otras instituciones. Algunos ejemplos de ello fueron citados en el apartado sobre el abordaje de temas de actualidad.

Esta articulación de los contenidos escolares con la realidad en la que viven los y las estudiantes es indicio de una institución que -al igual que la escuela P- propone instancias de enseñanza que pueden relacionarse, no sólo con la apropiación de elementos que sirven a la construcción de la participación como una experiencia de vida, sino también con la formación ciudadana, en tanto se le propone al alumnado modos de relacionarse con la vida pública.

En las siguientes citas se pueden observar algunas percepciones acerca de estas experiencias curriculares:

...en Investigación vos proponés el tema.

E: ¿Vos qué tema elegiste?

A: Yo había elegido derechos humanos, eso ya se lo entregué, ahora estamos haciendo un trabajo que tiene que ver con el Andén.

E: ¿Qué es el Andén?

A: El Andén es un movimiento ocupa que hay en Cipolletti, es un centro cultural, que tomaron la estación de tren y trabaja gente, vive gente, vendría a ser como el Galpón acá en Neuquén. (Alumno 3- Escuela P)

“La escuela especial y la escuela (menciona el N°), que son las que están al lado de la escuela, que tienen comedores escolares. Entonces desde la parte alimenticia se fue, se evaluó si cumplían las normas de limpieza, si cumplían las normas de cocina, si cumplían las normas que tenían que cumplir para funcionar como comedor y cómo funcionaban y eso; qué les daban de comer, como nosotros hacíamos nutrición también, si estaba bien el menú, y después se hizo una sugerencia, qué podría ser el menú, qué podrían cambiar, qué no.” (Alumna 3- Escuela J)

Estas actividades propuestas curricularmente como parte del proyecto escrito de las instituciones educativas propician el acercamiento y el aprendizaje de muchos otros saberes que son recreados y resignificados constantemente por los/as estudiantes. Al igual que lo hicimos con las actividades de la Misión y el grupo de Líderes promovidas en la escuela D, en relación a estas actividades curriculares, retomamos las mismas preguntas: ¿Qué saberes les acercan estas experiencias a los/as estudiantes? ¿Qué lugar se les asigna como sujetos? ¿Qué nociones de igualdad y justicia pueden construir? ¿Cuáles son las miradas acerca de ‘lo social’ que se les acercan desde la institución?

Estas preguntas van a tener disímiles respuestas en las distintas instituciones ya que lo que se busca promover en cada una de ellas responde al proyecto educativo que implica modos de entender los vínculos docente-estudiantes-conocimiento; las relaciones entre la escuela y la sociedad; concepciones sobre la educación y los sujetos.

• *Talleres: una opción distinta*

Teniendo en cuenta los espacios curriculares que pueden ser considerados como instancias de aprendizaje de saberes relacionados con la participación, creemos que los talleres que se realizan en las escuelas pueden ser un buen indicador acerca de los espacios de participación que proponen. Estas áreas curriculares difieren en cada una de las instituciones,

tanto por las propuestas que se llevan a cabo, como por la modalidad que adoptan. En la mayoría de los casos, cuando se habla de talleres, se hace referencia a espacios curriculares que no requieren una calificación numérica y que no se desarrollan dentro del horario escolar. No sabemos concretamente si adoptan la modalidad específica de un taller.⁵⁸

En algunas de las instituciones, los talleres son propuestos por los/las alumnos/as a través de las encuestas que ellas realizan, como es el caso de las escuelas C y P en donde el estudiantado expresan qué tipo de temática le gustaría abordar. En otros casos son los/as docentes quienes deciden el contenido de los talleres. Algunos de ellos son obligatorios y otros optativos (como sucede en las escuelas D y P).

La modalidad de taller brinda la posibilidad de abordar un tema de interés -sobre todo si los talleres son opcionales- de un modo distinto de cómo lo hacen las asignaturas que se cursan cotidianamente.

Los talleres presentan una propuesta distinta de acercamiento al conocimiento, de comunicación y trabajo con los pares. Ellos son vistos por los/as estudiantes como instancias de enseñanza y de aprendizaje vinculadas al conocimiento, al arte y a la posibilidad de elección. En la escuela P, por ejemplo, estas experiencias que se promueven en los primeros años pueden ser continuadas luego por los/as estudiantes si así lo desean, como es el caso de la actividad de teatro.

En relación con esta modalidad de trabajo que difiere de la de las asignaturas, para el abordaje de la mirada pedagógica resulta interesante detenernos en las temáticas que se proponen en los talleres, en tanto podríamos considerarlas una consecuencia de las necesidades, tanto institucionales como estudiantiles. Mientras que en las escuelas P y D las temáticas se relacionan con el arte, con las diversas posibilidades de expresión y con el ocio; en la escuela C estos espacios curriculares aparecen asociados a problemáticas sociales y juveniles, tales como la drogadicción, el tabaquismo y la sexualidad.

⁵⁸ En la Escuela J, los estudiantes no hacen mención a la existencia de la modalidad de talleres. Debido a que es una escuela técnica, pública, los talleres -por normativa- se relacionan con actividades manuales como hojalatería, carpintería, etc.

Esto amerita un doble análisis. Si, por un lado, pareciera que las escuelas de gestión privada no tuvieran necesidad de abordar temas relacionados con las problemáticas socio-juveniles, por otro, el ocio, al parecer, no tendría lugar en una escuela donde los conflictos sociales son parte ineludible de su contexto. Cabe, pues, la reflexión acerca de la necesidad real del abordaje de estas temáticas en las instituciones escolares. Asimismo, resulta posible pensar que la ausencia de estos tratamientos que se registra, por ejemplo, en las escuelas P y D puede no deberse al hecho de que sus estudiantes no necesiten ese tipo de información -que el estudiantado de la escuela C sí reclama- sino a que se trata de temas que, de alguna manera, sobre todo en las instituciones de carácter religioso, se busca “ocultar” (como la sexualidad, la drogadicción, el alcoholismo).

Algunos ejemplos de los talleres que se desarrollan en las escuelas, los encontramos en las siguientes citas:

Por ahí los profesores y la dirección se juntan para hacer talleres de sexualidad o de prevención. (Alumna 3- Escuela C)

Tenemos talleres de teatro en tercer año, de plástica que podés elegir pintura o artesanía; de primeros auxilios. (Alumna 1- Escuela D)

Al principio fue obligatorio el teatro pero después fue el espacio para distenderte de todo, sacarte toda la mala onda e ir ahí y salir con una sonrisa más allá de todos los problemas que puedas tener. (Alumno 2- Escuela P)

Acá tenés bocha de talleres, están buenos y no te salen plata, de fotografía, de teatro... el Centro de Estudiantes propuso el que era de fotografía de cine. El profesor de teatro con otros profesores hicieron una lista de todos los talleres y pasaron por toda la escuela para ver cuál era el que más gustaba y el que más votos tenía se hacía, y ahí fue cuando quedó el de maquillaje, el de zancos. (Alumno 3- Escuela P)

Como vemos, en las cuatro escuelas, la selección de contenidos es diversa: en algunos casos remite a la consulta estudiantil acerca de temas de interés y, en otros, a lo que los adultos consideran necesario abordar. Además, estos espacios permiten al estudiantado el acercamiento a diferentes actividades que si no fueran realizadas en las escuelas, probablemente, no tendrían posibilidad de acercarse a ellas. En este sentido, cabe la pregunta acerca de lo que ofrece la escuela en tanto posibilidad de construcción de saberes vinculados a la formación ciudadana.

En los primeros apartados de este capítulo hemos abordado la importancia que creemos que tienen las instituciones educativas como

transmisoras de conocimientos en cuanto a que es aún uno de los pocos sitios de encuentro sistemático, en los que se puede formar a muchos/as estudiantes y acercarlos experiencias distintas a las que vivencian fuera de ellas. De este modo, cabe la reflexión acerca de cuáles son los contenidos que se privilegian en las instituciones educativas cuando se tiene la opción de construir espacios distintos a los programados curricularmente.

Espacios extra curriculares

Otro ejemplo posible de los límites que procuramos trazarles a los espacios de participación analizados desde una mirada pedagógica podría ser la organización del Grupo de Líderes o de la Misión⁵⁹ que tiene lugar en la escuela religiosa. Si bien estas dos actividades se realizan de modo extra curricular, sin asistencia obligatoria y fuera del horario escolar, constituyen espacios construidos por la escuela para procurar la participación del estudiantado. Se trata de actividades planificadas, estructuradas y que cuentan con una sistematicidad sostenida a lo largo de los años.

Con referencia a estos particulares espacios, nos surgen algunas preguntas: ¿Qué tipo de liderazgo se fomenta en el grupo de Líderes? ¿Cómo se entiende la participación en ese contexto? ¿Cuál es la mirada pedagógica que tiene la escuela sobre los líderes de la sociedad? ¿Qué se enseña, qué se transmite? ¿Cuál es la mirada que desde allí se tiene sobre la participación como compromiso, presencia, asistencia?

Por un lado, creemos que es relevante señalar aquí la importancia de la facilitación del espacio físico, de los ‘sitios escolares’ para que el estudiantado pueda llevar adelante el ejercicio de la participación. Por otro, está el carácter tradicional de esos espacios. Las instituciones religiosas suelen apelar al sostenimiento de la tradición como vía para conservar el statu quo en contextos de cambios permanentes, sobre todo frente a la problemática de la crisis de autoridad de las instituciones escolares. De este modo, se considera la tradición –sostenida aquí por la Misión y el grupo de Líderes- como un bien preciado que es necesario conservar y legar a las nuevas generaciones (Ziegler 2004, pp. 8 y 9)

⁵⁹ Para mayores datos acerca de estos espacios, remitirse al Capítulo II

Tanto una como otra actividad, son espacios instituidos -según las percepciones de los/as entrevistados/as- con el objetivo de inculcar los valores salesianos de caridad hacia quienes se considera como más necesitados/as. Estos valores son transmitidos de generación en generación como mandatos escolares y familiares, en tanto muchos/as alumnos/as son hijos/as de padres que cumplieron con los mismos rituales. Así lo relata una alumna:

E: ¿Ustedes lo eligen? (refiriéndose al lugar donde realizan los campamentos a los que acompañan los/as estudiantes que concurren al grupo de Líderes)

A: No. Lo elige el grupo salesiano, ya está como pactado, hace 20 años que se hace esa experiencia, se va a Nayahue y a lugares del interior de Neuquén, cerca de Picún Leufú, bah no sé, es bien en el interior, Chos Malal, Zapala, por ahí. (Alumna 1- Escuela D)

Sin duda, algo de lo instituyente irrumpe en lo planificado, generando así experiencias y saberes que van más allá del objetivo propuesto. Una estudiante comenta:

(las faltas) están todas justificadas, y después no sé, están justificadas, no recuperás la clase, te jodés, por eso con las materias bajas, o las que te llevás, es mejor no ir a Líderes o por ahí tratan de no ponerlos o ponerlos en un campamento de dos días, y no un viaje que es una semana. (Alumna 3- Escuela D)

Entonces, a partir de los dichos de los/as entrevistados/as de esta escuela podemos decir que estas son actividades que parecieran estar orientadas únicamente a aquellos/as que mantienen un rendimiento académico que les permite ausentarse de las clases, lo cual podría estar habilitando un modo de transmitir y entender la educación en esos valores. En este sentido cabe preguntarse: ¿Qué saberes les acercan estas experiencias a los/as estudiantes? ¿Qué lugar se les asigna como sujetos? ¿Qué nociones de igualdad y justicia pueden construir? ¿Cuáles son las miradas acerca de 'lo social' que se les acercan desde la institución? ¿Qué pertenencia institucional se construye? Procuraremos esbozar algunas respuestas a estas inquietudes, en distintas secciones.

Paredes que dicen: expresiones escritas

La percepción de los y las estudiantes sobre las posibilidades de expresión que les habilita la escuela es otra cuestión que puede ser vista como un elemento constitutivo del aprendizaje para la construcción de

espacios de participación estudiantil. ¿Por qué hacemos mención a la expresión como un elemento constitutivo y necesario en los espacios de participación desde la mirada pedagógica? Ocurre que no siempre las instituciones escolares valoran la importancia de la enseñanza de la narrativa oral y escrita y del arte. El aprendizaje de la expresión es relevante en tanto permite adquirir modos de exponer los descontentos, los acuerdos, las ideas. En este sentido, creemos que las expresiones de los/las alumnos/as pueden tener orígenes dinámicos; es decir, que pueden ser parte de un proyecto escrito -respondiendo a lo prescriptivo-, pero que luego se encuentre con la posibilidad de que algo distinto a lo previsto suceda con ello.

En las cuatro escuelas se observa que las paredes exponen murales, frases y dibujos que probablemente hayan respondido a una planificación institucional o que, al menos, pueden haber requerido de una autorización para concretarlos. Estas inscripciones pueden haberse iniciado como movimientos espontáneos y haberse convertido luego en un proyecto institucional, aunque no necesariamente escrito. Dussel (2009) sostiene que a partir de la recuperación de la democracia, el ideal de la expresión ha ido ocupando cada vez más lugar como eje de la acción formativa, lo cual se hace patente en los muros escolares.

Si bien podríamos reconstruir las apreciaciones acerca de las posibilidades de expresión que brindan las escuelas desde algunos de los dichos citados, en las entrevistas se realizó una pregunta puntual al respecto. Por ello, a partir de los dichos de los/as entrevistados/as, podemos esquematizar las diferencias entre las escuelas de la muestra en dos bloques, tal como lo hicimos en secciones anteriores. Por un lado, señalamos una continuidad entre la institución pública, ubicada en la periferia de la capital neuquina que atiende a sectores vulnerables de la sociedad (escuela C) y la escuela privada, religiosa (escuela D), a la que asisten estudiantes de sectores medios/altos. Por otro, encontramos similitudes entre los proyectos institucionales que se dejan entrever en la escuela privada laica (P) y la institución pública de modalidad técnica del interior provincial (J).

Así, en las escuelas C y D no pareciera haber un objetivo institucional que tuviera como meta deseable esa habilitación. En estos casos, la expresión quedaría librada tanto a la construcción del vínculo pedagógico

que cada docente entabla con sus estudiantes como a la contingencia que opera en la cotidianeidad escolar.

E: ¿Creés que la escuela te da a vos oportunidades de expresarte?

A: Sí en Economía Política.

E: ¿De qué forma?

A: Dándote la oportunidad de dar tu opinión de lo que pensás porque las otras materias es hablar nada más con los profesores y escucharlos. (Alumna 2- Escuela C)

La escuela C expone en el SUM murales que datan del año 2005, probablemente realizados a partir de alguna actividad puntual sugerida por la escuela. En tanto, la escuela D tiene la particularidad de que sus murales están casi exclusivamente orientados a mostrar figuras y frases vinculadas a la vida cristiana.

En algunas de las entrevistas de la escuela D, se deja entrever que lo que se expresa es regulado por las normas institucionales y por los adultos. Un alumno las traduce como formas de expresión buenas y malas:

...nunca te quita la opción e expresar tus opiniones, pero yo creo que puede haber formas de expresarte buenas y malas, por las normas del colegio, hay muchas formas de expresarte que sabes que no puedes hacerlas. (Alumna 3- Escuela D)

si querés pintar un mural depende de que exprese es mural, donde lo vas a pintar y como lo vas a pintar te dicen si o no. (Alumno 3- Escuela D)

En cuanto a las escuelas J y P, los/las entrevistados/as hacen referencia a algunos espacios de expresión estudiantil vinculados sobre todo al arte. Exponer quiere decir mostrar algo, darlo a conocer. Esta posibilidad da cuenta de una necesidad y un propósito de las escuelas para que el conocimiento construido se convierta en un bien público. Sin duda, la muestra, la exposición, requiere de pasos previos, organización y toma de decisiones, tanto a nivel institucional como del grupo o de los/las estudiantes que deseen mostrar alguna producción.

En la escuela P, las paredes del Ciclo Básico, del teatro y de los baños están dibujadas por los/as estudiantes⁶⁰. Si bien no sabemos con certeza si se trata de un proyecto de la institución, sí podemos afirmar que allí no se cercenan las expresiones de este tipo. Abundan los murales con contenidos sociales, como por ejemplo un mural de manos que recuerda los 30 años del último golpe de estado.

⁶⁰ Para ver algunas de las expresiones estudiantiles en los muros escolares, remitirse a las ilustraciones del Anexo.

La escuela J presenta también en sus paredes expresiones artísticas y sociales, pero de una manera distinta que la escuela P. Pareciera que en esta última cualquier estudiante tiene la posibilidad de expresarse de diversos modos en las paredes de los distintos edificios. Por el contrario, la institución J presenta las expresiones del estudiantado sobre papel, colocadas en sectores determinados de las paredes y haciendo alusión a contenidos específicos de las materias. Si bien esta relación con los contenidos escolares se observa también en las aulas de la escuela P, en la escuela del interior neuquino la mayoría de las inscripciones de los/as estudiantes se encuentran en las paredes exteriores de las mismas, sin un ordenamiento determinado que pueda, al menos, ser deducido a la vista. Así cuentas sus experiencias de expresión algunos/as estudiantes de estas instituciones:

Murales para la escuela. Entonces cada curso, o por grupos de alumnos se juntaban y diseñaban un mural para la escuela y después lo mostraban, y explicaban por qué, por qué elegían ese dibujo, o no, y los colores y que representaba y todo eso. Estuvo bueno, después se dejó de hacer, no sé por qué. (Alumna 3- Escuela J)

Nuestra escuela, afortunadamente, nos brinda de todos los medios para expresarnos; ya sea artísticamente, socialmente en la participación de marchas y en el simple correr de los días dentro de la escuela y a los otros alumnos también, no hay diferencia entre unos u otros, todos nos expresamos por igual; de diferentes maneras, pero nos expresamos en fin. (Alumno 1- Escuela P)

En la expo participa toda la escuela... pero eso ya porque es tradición de la escuela, siempre se sabe que hay una fecha que es la expo, y que siempre se muestra todo, y vienen todos, todo Junín viene a ver la expo. (Alumna 3- Escuela J)

En tres de las cuatro instituciones que estamos analizando, las expresiones que podemos hallar, tanto en las carpetas de los y las estudiantes como en las paredes de las aulas y en las puertas de los baños (excepto en los baños de mujeres de la escuela P, que están pintados con arabescos), se refieren a nombres propios, apodos, nombres de grupos de música y fragmentos de letras de canciones. Probablemente, al ser sitios más privados de una parte del alumnado, a los que no tienen acceso ni los/as docentes ni el estudiantado en su totalidad, los temas referidos tengan mayor relación con gustos o con sentimientos y opiniones de naturaleza personal - en muchos casos aparecen insultos de carácter sexista-, y no tanto con el posible interés público.

La escuela religiosa, en cambio, presenta muy pocas expresiones escritas por el estudiantado, tanto en las paredes de los baños como en el SUM. Las que encontramos aluden a los mismos temas mencionados en el caso de las otras escuelas. Sin embargo, los bancos de los/as estudiantes están tan escritos como los de sus pares de las escuelas laicas. Esto podría estar indicando que los/as estudiantes de esta institución tienen la misma necesidad de expresarse que sus pares de las otras escuelas, pero que lo hacen en un espacio “más privado” -los bancos- y, posiblemente, transgrediendo las normas escolares. ¿Cuál es el supuesto que se sostiene desde esta institución en relación al espacio público? Podríamos hipotetizar que subyace una idea de orden en la cual la escritura de las paredes -como bien público- por parte de los/as estudiantes, no es vista con buenos ojos. La limpieza de las paredes muestra un modo de entender la educación vinculado a una cultura escolar más tradicional, y probablemente, a la necesaria manifestación de un consenso respecto de las ideas que deben sostenerse.

Las paredes de las escuelas son sitios en los que se pueden expresar públicamente las ideas de los/as estudiantes que a ellas concurren. En muchas ocasiones, los escritos, las imágenes e incluso las informaciones que se plasman en ellas se tornan “naturales”, ya que pasan a formar parte del paisaje escolar cotidiano. Las paredes de la escuela D, nos muestran su ideario educativo religioso; mientras que las de la escuela P, dan a conocer una ideología más vinculada a los acontecimientos histórico-sociales.

Dijimos previamente que las instituciones escolares transmiten los conocimientos de diferentes modos. También lo hacen sus paredes. Creemos que las oportunidades de expresión que brinda cada escuela habilitan la transmisión de contenidos diversos aunque, en muchas oportunidades, ni la propia institución puede advertirlo. Las paredes se convierten en un medio de comunicación entre pares, y entre los/as estudiantes y otros/as que concurren a la escuela, además posibilita al estudiantado la construcción de un sentido de pertenencia, lo cual es de suma importancia para pensar la participación.

Hemos visto en las entrevistas, que en la escuela P, por ejemplo, existe un reclamo de parte de los estudiantes por hacerse escuchar, lo cual difiere

de las instituciones C y D que no buscan constituir espacios de opinión organizada. Como lo señaló Guillermina Tiramonti (2004), la escuela media ofrece, entre los perfiles institucionales destinados a los sectores más acomodados de la población, la idea de una formación cosmopolita y actualizada, abierta al mundo”. Esto queda en evidencia en los resultados de nuestra investigación, en tanto que ese perfil está extendido no sólo a sectores medios, sino también a modalidades técnicas que siempre presentaron mayores resistencias a definiciones que fueran más allá de la formación para el mundo del trabajo, como en el caso de la escuela J (Dussel 2009).

Las paredes se convierten así en productoras y huellas de la actividad escolar (Augustowsky 2002). Las decisiones que se toman al momento de resolver exponer un determinado texto o una imagen -y no otra- dicen mucho acerca del trabajo pedagógico de las instituciones. Así como también lo dicen las diversas posibilidades de expresión y la falta de ellas que instauran las instituciones educativas y el debate y la reflexión sobre los temas de actualidad. Según los dichos de los/as entrevistados/as y las expresiones con contenido social escritas en los espacios escolares de la escuela P, podemos señalar una correlación entre ‘los muros’ y las posibilidades de debate. Por su parte, en la institución D, también la poca expresión escrita en relación a temáticas de la agenda social, se condice con la falta de abordaje de contenidos del mismo tenor en las aulas.

Estas ‘no coincidencias’ se vislumbran también en la generación de espacios de participación por parte del estudiantado. Podríamos pensar que las transmisiones que habilitan la construcción de herramientas vinculadas con la participación tienen su correlato en la producción de espacios que la concreten.

•Otras expresiones: cuerpos y sujetos

En las escuelas en las que tomamos las entrevistas, además de ‘lo que dicen las paredes’ (Augustowsky 2002) encontramos otros espacios de expresión que pueden ser abordados desde la mirada pedagógica de los espacios de participación estudiantil. Recordemos por ejemplo las intervenciones teatrales, trabajadas en el capítulo anterior. A través de estas

acciones, el estudiantado genera espacios de participación, ya sea ante algún emergente o de modo planificado. Allí el conocimiento de los elementos que posibilitan la participación como la posibilidad de provocar en otros/as una reacción frente a algún hecho de la realidad social y política, es fundamental.

Estas ‘intervenciones’ son espacios que se construyen a partir de situaciones particulares y que, sin haber sido planificados previamente, se convierten luego en proyectos sistemáticos e intencionales.

Más allá de que los saberes relativos a la participación puedan ser producidos por las escuelas o ser parte del capital cultural de algún(os)/a(as) estudiante(s), en el caso de la escuela P hemos observado en diversas instancias que efectivamente la institución produce espacios para que el alumnado se apropie de este tipo de conocimientos, o los genere. Por otra parte, si en algún caso se tratara de conocimientos construidos por fuera de las prácticas escolares, en otros vínculos pedagógicos, no deja de parecernos interesante el hecho de que esta institución prevé espacios de participación para que esos saberes se pongan en juego y se comuniquen al resto del estudiantado.

Por otro lado, en la escuela D se invita a la participación estudiantil a través de un proyecto de radio. Éste es un proyecto escolar -especialmente de la orientación en Medios de Comunicación- que brinda la posibilidad del ejercicio de la comunicación, de la expresión, y constituye un espacio para que los/as estudiantes participen, mediado/organizado por los/las docentes. Los/as entrevistados/as señalan que este proyecto de la radio tiene dos aristas. Por un lado, la participación en una convocatoria municipal:

Acá tenemos una radio, está re buena y siempre se participa en un proyecto que se llama Área Joven que hacen un programa de radio en vivo y se presenta un tema y hacen el programa (...) es una cosa que organiza la municipalidad y que por medio de tu profesor o preceptor participás, es el que se encarga de organizar y decirte ‘tenés que ir este día a presentar tu proyecto’ y después eligen el mejor y te dan premios. (Alumna 1- Escuela D)

Por el otro, a la utilización de este medio como modo de expresión e información en los recreos:

A: Se pone una música en la radio, se pone música en el recreo, antes hacían un programa de radio pero nadie los escuchaba, porque ponían la música en el recreo y no daban ni bola, no vale la pena hacer un programa de radio y hablar, a lo mejor se dicen algunas cosas que son importantes como el concurso de talento, acuérdense de anotarse, reunión de misión, reunión de aquello.

E: ¿Quiénes están en la radio?

A: Por lo general tienen prioridad los de Medios, pero más que nada el que quiere.

E: ¿Hay alguno que maneje la radio?

A: Sí, el encargado es (...) el coordinador del departamento de Medios. (Alumna 1-Escuela D)

Tanto en uno como en el otro objetivo, se genera un espacio de expresión que da lugar a las voces del estudiantado, regulado por docentes a cargo del área. Si bien podríamos pensar que estas regulaciones no permiten una libertad de expresión de lo que los y las estudiantes quieren comunicar – al menos desde lo instituido- la generación de estos espacios habilitan la construcción de experiencias y saberes relacionados con la comunicación y, por tanto, de la participación.

Modos de resolución de conflictos: espacios posibles de participación estudiantil

La mirada pedagógica sobre los espacios de participación que se construyen en torno a la búsqueda de solución de lo que el estudiantado considera un conflicto, nos dice algo acerca de la concepción de ciudadanía y de participación que sostienen las escuelas. Es decir, analizar el lugar que tiene el estudiantado en los diversos modos de abordaje de los conflictos escolares nos permite pensar de qué modo reflexionan las instituciones sobre la relación entre estos abordajes y la construcción de sujetos y conocimientos. Si bien hemos trabajado algunas de estas cuestiones en los capítulos anteriores, creemos que esos espacios se constituyen en una instancia de aprendizaje a partir de la experiencia. No en vano es éste un reclamo permanente de los y las estudiantes a las asignaturas.

Entendemos por los modos de resolver conflictos a las diversas formas en que cada institución tramita lo político y construye la política, “...en tanto producción de una moral que sirve de materia prima para la estructuración de conflictos (Frederic, 2004)” (Litichever y Núñez 2005, p. 106).

En relación a estos modos de articulación podemos preguntarnos, ¿qué entienden por conflicto los/as entrevistados/as? ¿Qué sujetos se involucran en las decisiones que se toman a nivel institucional ante la necesidad de

solucionar algún conflicto? ¿Cómo se visualizan los/as alumnos/as en relación a los conflictos y a la resolución de los mismos: cómo partícipes o como observadores?

¿Cómo se definen los conflictos?

En la mayoría de las entrevistas, los y las estudiantes definen como conflictos a aquéllos que se expresan como actos de violencia verbal y física, entre compañeros/as. Generalmente hacen alusión a discusiones individuales que finalizan con golpes entre ellos/as. En estas definiciones identificamos nociones de conflicto que se emparentan con el sentido común (el conflicto es definido generalmente como una pelea) y, en relación con ello, a actos individuales en los que cada uno/a interviene según su mirada particular acerca de lo que es justo y, en algunos casos, lo dirimen -como en el caso de las agresiones- según su propia capacidad de hacerlo.

Si bien estas miradas sobre los conflictos, son generales, podemos señalar algunas diferencias entre las cuatro escuelas. Ya nos hemos referido a que es posible establecer algunas distinciones entre estas instituciones en cuanto al proyecto educativo que se puede reconstruir desde los dichos de los/as entrevistados/as. Sin embargo, en relación a esta definición, las expresiones no nos permiten vincularlas del mismo modo.

Anteriormente, señalamos que las escuelas J y P parecen sostener un proyecto de corte más progresista, en el que se le da al estudiantado un lugar de participación importante; no obstante, este agrupamiento no nos resulta de utilidad en relación a los modos en que realizan estas definiciones. Mientras que en la institución del interior neuquino remiten a situaciones escolares que, según lo que ellos/as manifiestan, son producto de políticas estatales (Por ejemplo, la falta de espacios para dar clases y bajo presupuesto para las instituciones educativas); en la escuela P definen los conflictos desde una mirada intrainstitucional, haciendo alusión a discusiones entre docentes por “no acordar con las políticas de la escuela...” (Alumna 1-Escuela P).

Podemos señalar algunas similitudes entre las escuelas C y P en tanto en ambas se nombran como conflictos a algunas cuestiones sociales como la inseguridad y las drogas.

En la institución C, se hace alusión a algunas situaciones de inseguridad que vivencian estudiantes y docentes. Recordemos que esta escuela está ubicada en un barrio periférico de la ciudad, emplazada en un sector donde se viven constantes enfrentamientos entre diversos grupos y la escuela no es ajena a ellos.

Por otro lado, en la escuela privada laica, hacen mención a la marihuana como un conflicto que se suscitó porque algunos/as estudiantes fumaban en el colegio, ante lo cual se conversó con las familias de los/as alumnos/as.

Vemos en estas dos instituciones, cuyas características son muy diferentes -tanto por el modo de gestión, su ubicación como por la población estudiantil que atiende-, que los problemas sociales ingresan a ellas sin pedir permiso. De este modo, los conflictos adquieren un significado que se comparte con la sociedad, ya que tanto los modos de resolución como los sujetos, trascienden los muros escolares.

En la escuela D, refieren a situaciones en las que un alumno o una alumna discuten por calificaciones con los/as docentes. En este caso, la definición de lo que los/as estudiantes entienden por conflicto se expresa desde lo individual, vinculado al rendimiento académico, y donde la búsqueda de una solución estaría implicando únicamente a dos personas.

Resolución de conflictos: acciones y sujetos

A modo general, en el análisis de los en los diversos modos de resolución de conflictos escolares según los dichos de los/as entrevistados/as, podemos distinguir entre aquéllos en los que sólo toman decisiones los/as adultos/as, de los que pueden ser gestionados por estudiantes, ya sea porque se organizan entre ellos/as para plantear la búsqueda de soluciones a algún conflicto o porque son convocados por la institución para tal fin.

Las cuatro escuelas brindan respuestas diferentes ante la organización de los estudiantes cuando efectúan algún reclamo hacia la propia institución o a otros organismos. Ellas transmiten y enseñan distintos saberes al habilitar o al obstaculizar la participación.

• *Desde los/as docentes*

En la construcción de espacios posibles para la resolución de conflictos, los docentes tienen un lugar relevante en la tarea de habilitar la reflexión y el análisis que permitan la transmisión de algunos saberes en torno al conflicto en cuestión.

Un ejemplo de ello, es lo que sucedió en la escuela privada religiosa (D) en relación a la gripe A, en el año 2009. Ante la conflictividad que se estaba viviendo a nivel social, algunos/as estudiantes sintieron que la escuela -y ellos/as- estaban quedando por fuera de ese conflicto y quisieron ser partícipes del mismo en la esfera escolar. El reclamo lo manifestaron no ingresando a las aulas, pidiendo información y finalización de clases, tal como ocurría en otras instituciones capitalinas. La que sigue es la perspectiva de una alumna:

E: ¿Y por qué querían hacer sentadas?

A: Para que expliquen más del tema y para que se terminen las clases, porque había muchos colegios sin clase y nosotros seguíamos y tenían por ahí el miedo de contagiarse y querían cerrar el colegio.

E: ¿Y por qué decís que no les salió?

A: Porque eran los de primero, segundo, tercero, habían hecho cartelitos, estaban abajo y no iban a entrar a clases y fueron los profesores y dijeron vayan adentro y entraron, no pusieron resistencia. (Alumna 2- Escuela D)

Desde la mirada pedagógica de los espacios de participación estudiantil podemos analizar aquí al menos dos cuestiones. Por un lado, se mira la participación a partir de lo que hace el otro: la entrevistada critica la reacción de sus pares como respuesta al pedido de los/as docentes. Se corre así del lugar de la implicancia, del sentirse parte, y marca una distancia -probablemente etérea- entre quienes propusieron la medida y los que no, como si fuera una acción que los más chicos no supieron sostener.

Por otro lado, podemos pensar el lugar de la escuela en la formación de los espacios de participación, ya que, según comentan los/las estudiantes, no hubo de parte de los/as adultos/as una actitud que permitiera la reflexión acerca del espacio que estaban construyendo, de sus fines y estrategias.

Por su parte, en la escuela C el conflicto es visto como una situación disruptiva y se lo aborda únicamente desde la perspectiva de los/as adultos/as.

E: ¿Creés que en la escuela se hace algo para que los alumnos participen?

A: Mucho no, más que cuando hay algún conflicto y se lo trata de llevar a asesoría, no.

Tratan de discutirlo, hablarlo, siempre queda entre ellos, yo por ahí creo, ¿no? meter a todos en el conflicto, pero tratar de inculcarles de ver los problemas, para que eso no vuelva a suceder, ¿no? Porque capaz que hay un problema y hay algo similar, no sé. La verdad que capaz que no cuenta con el personal, con la cantidad de personal con la que debería contar tampoco. (Alumno 2- Escuela C)

El alumno pone en tela de juicio la estrategia desplegada por la institución y hace visible la necesidad de la participación, de la comunicación del conflicto para compartirlo y utilizarlo así como un ejemplo, como un “modelo” a tener en cuenta en caso de ocurrir algo similar. Resulta elocuente cómo, en esta escuela, algunos/as estudiantes revelan la necesidad de que el profesorado habilite espacios de participación estudiantil.

Entonces, ¿cuál es el papel que deben jugar las instituciones educativas ante los conflictos sociales? Como ya hemos mencionado, la escuela es aún uno de los pocos lugares que nos encuentra juntos, que nos reúne -a jóvenes y adultos-, lo cual la convierte en un sitio/espacio -físico y simbólico- donde el hecho de pensar juntos puede producirse y donde la enseñanza tiene, entonces, su espacio para ocurrir. Esta mirada pedagógica de los espacios de participación estudiantil nos invita a pensar también acerca de las acciones que efectivamente realizan las escuelas para que estos espacios se concreten o no.

• *Desde el estudiantado*

En secciones anteriores hemos señalado las diferencias que podemos encontrar entre las escuelas en torno a la construcción de espacios de participación estudiantil. Por un lado señalamos similitudes –con matices diferentes- entre la escuela privada religiosa, que atiende sectores medios-altos de la población y la institución ubicada en la periferia de la capital neuquina, a la que concurren sectores de bajos recursos. Por otro, entre la escuela pública del interior neuquino y la institución privada laica a la que asisten sectores medios y altos.

Lo que pudimos reconstruir desde las voces de los/as estudiantes acerca de los proyectos educativos de estas instituciones, es que promueven formas muy distintas de entender a los sujetos que las habitan, así como de percibir y tramitar la presencia de lo contingente, de lo inesperado.

En el ejemplo anterior de la escuela D, observamos que los/as docentes, desarticularon el reclamo estudiantil diluyendo así el conflicto sin instar a la reflexión y a la escucha entre estudiantes y docentes. Las voces no son escuchadas y esto, probablemente, ponga en juego la dificultad de que otros espacios de participación se construyan.

En contraste con esta mirada acerca de los modos de resolver conflictos y, con ellos, de la participación estudiantil, en reiteradas expresiones de las entrevistas de las escuelas P y J, se hace mención a la insistente convocatoria por parte del profesorado para que algunos de estos espacios se construyan. El espacio de asambleas se constituye en un modo de buscar soluciones a los conflictos. No necesariamente la convocatoria a estos espacios implican la participación estudiantil ya que con la mera presencia no se produce la acción de participar. De todos modos, no deja de ser un intento deliberado para que los/as estudiantes vivan la experiencia de presenciar una asamblea y, eventualmente, tomen parte en las decisiones. Así, el conocimiento que brinda ese acercamiento a la modalidad de asamblea posibilita al estudiantado crear formas que se asemejen a ella para poder dirimir conflictos y /o tomar decisiones en conjunto, tal como comenta un estudiante:

(Los alumnos de 4º) rompieron el cartel entonces nosotros con cartel les respondimos, se armó un re cachengue, entonces nosotros tomamos la decisión de armar una asamblea. (Alumno 2- Escuela P)

Hemos señalado en el análisis que existen diferencias entre las escuelas, según el grado de poder que asumen, o que se les asigna, a los/as estudiantes. De este modo, cuando en la escuela P pueden ser ellos/as mismos quienes convocan a las reuniones, los modos de abordar los conflictos de las instituciones D y C se centran en las intervenciones docentes, transmitiendo así un modo bien distinto de hacerlo.

Normas de Convivencia: construyendo nociones de ‘lo público’

Las normas de convivencia constituyen otra de las cuestiones que nos parecen relevantes al momento de aguzar la mirada pedagógica sobre los espacios de participación estudiantil en las instituciones escolares. Consideramos que, tanto los reglamentos en sí mismos como su proceso de

construcción, pueden ser considerados, en algunas de las instituciones, como espacios de participación estudiantil, al igual que la producción de normas áulicas⁶¹.

Si bien el tratamiento de las normas de convivencia escolar no constituye el eje central de nuestro trabajo, sostenemos su relevancia, en tanto su construcción -y posteriormente su cumplimiento o incumplimiento- revela, en algunos casos, procesos que pueden ser leídos como espacios de participación estudiantil.

Sostenemos que ‘lo público’ es un contenido a enseñar, y que el espacio público del aula puede ser una herramienta para que el estudiantado se inicie “...en el tratamiento de lo autónomo, cooperativo y solidario de los desafíos políticos actuales” (Siede 2007, p. 175).

Los procesos de construcción de reglamentos de convivencia en las instituciones escolares expresan posicionamientos frente al conflicto y, por

⁶¹ “En relación a las normas disciplinarias, el Nivel Medio de la Provincia de Neuquén se rige por el Reglamento General de Escuelas Secundarias Normales y Especiales del año 1943 (Decreto 15.073/43, texto ordenado en 1957). El mismo establece, en su artículo 200, las sanciones disciplinarias aplicables a los/as alumnos/as: amonestación, separación temporal del establecimiento, expulsión definitiva del establecimiento o establecimientos de la República. En el artículo 201 al 206 se establecen las especificaciones en relación a cada una de estas sanciones. La Disposición 407/85 pretende esclarecer los criterios para la aplicación del Art. 204 (separación temporal) y 205 (expulsión definitiva) del citado Reglamento, y con esto, darle legitimidad al proceso de sanción. En este sentido se destacan algunos puntos: • la notificación inmediata al alumno y al padre/tutor/encargado ante la aplicación de una sanción así como la necesidad de oír a ambas partes, • ante la expulsión, oír al alumno/a antes de ser juzgado/a y, por tratarse de un menor de edad, actuar en presencia del padre/tutor/encargado, • aclarar los modos a través de los cuáles, el/la alumno/a o padre/tutor/encargado, pueden apelar a una autoridad superior en caso de considerar injusta la medida. El 7 de noviembre del año 2002 se aprueba el Digesto de Alumnos a través de la Resolución N° 186/03 (Expediente 2530-39354/02, Disposición 185/02) de la Dirección Provincial de Nivel Medio que pretende -como lo expresa en sus consideraciones- “homogeneizar el marco normativo entre las distintas instituciones que componen el Nivel Medio en esta jurisdicción”, y se establece su uso obligatorio por parte de los establecimientos de Enseñanza Media tanto públicos como privados y de todas las Modalidades, a través de la sistematización y compilación de la normativa vigente. En relación a lo disciplinar, se hace referencia al Decreto 15.073 del año 1943, y la Disposición 407 del año 1985, mencionados anteriormente. En la actualidad, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y las normas de convivencia elaboradas por cada institución constituyen un nivel de mayor concreción de estas normativas. La mayoría de las escuelas recupera el Reglamento en relación a las sanciones disciplinarias tradicionales (amonestaciones, suspensiones, expulsiones) pero tiene también la libertad de redefinir en los PEI la forma de abordar los aspectos relacionados a la Convivencia y a la Disciplina dentro de los establecimientos educativos.” (Roldan y Machado 2006; 2007) Actualmente se está trabajando junto con los/as supervisores/as del Nivel Secundario, la Resolución 1172 de 2012, en la cual se proponen criterios y orientaciones para la reformulación o construcción de acuerdos escolares de convivencia y para la conformación de Consejos Escolares de Convivencia.

ello, modos de entender la formación ciudadana. Tanto la participación como los sujetos implicados en la elaboración de estas normas institucionales dan cuenta de cuáles son efectivamente las voces habilitadas para llevar adelante este cometido, poniéndose así en juego el ejercicio del poder. Precisamente, en el hecho de quiénes son los sujetos institucionales que participan en este tipo de procesos, se ponen al descubierto las concepciones de norma que las instituciones sostienen, así como el sentido que les dan a las mismas. (Roldan y Machado 2006; 2007)

Entendemos que la norma es sobre todo un pacto y una posibilidad de construcción social y cultural que ordena y regula la vida cotidiana, la convivencia en las instituciones y en la sociedad en general. La normatividad escolar implica dos dimensiones: la de los sujetos de derechos y la del proyecto institucional, como propuesta de comunidad y de regulación de los individuos. De este modo, dicha normatividad interviene a los sujetos en la vida cotidiana, a través de los acuerdos de convivencia que, como su nombre lo indica, operan sobre las relaciones y no sobre los individuos (Guzman y Sánchez, 2003); es decir, regulan la convivencia, los vínculos.

La mirada pedagógica opera así como borde de estos posibles espacios, en tanto podemos analizarlos como transmisiones de saberes que constituyen a los/as sujetos desde la normatividad, poniéndose en juego, no sólo la legitimidad de dichas normas -en tanto reconocimiento de las mismas-, sino también su aprendizaje.

Como sabemos, las normas escolares encuentran su significatividad únicamente en dicho ámbito. Sin embargo, no podemos dejar de pensar que estas reglamentaciones -y las experiencias que surgen del contacto con ellas- nos constituyen como sujetos escolarizados y que pueden ser experimentadas como ejercicio ciudadano.

Existe actualmente en la provincia de Neuquén una desactualización en la reglamentación en cuanto a las normas escolares, en tanto aún no se ha trabajado a nivel provincial los lineamientos propuestos en la Ley Nacional de Educación, tal como señalamos en párrafos anteriores. A pesar de ello, podríamos decir que los/as estudiantes, en su tránsito por la escuela, realizan

una refundación de las normas escolares transmitidas de generación en generación, lo cual les permite apropiarse de las mismas.

Los y las entrevistados/as reconocen la existencia de normas escritas pero, al mismo tiempo, explican que no las han leído y que las pautas que conocen las aprenden generalmente en el hacer cotidiano, a partir de las sanciones impuestas a ellos/as o sus compañeros/as y de lo que transmiten sus docentes. Así lo expresa un alumno de la escuela privada laica:

Creo que al ser una escuela en la cual enfoca su mirada en la formación de sujetos críticos, las pautas de convivencia uno ya las tiene instauradas en su cabeza. La mejor enseñanza es el ejemplo y desde que entré a la escuela he visto cómo los más grandes entraban temprano a clases, por el hecho de no tener timbre ni nada, ni nadie que te diga a qué hora hay que entrar y esas cosas. Por eso considero que no hace de mucha falta la enseñanza de estas pautas. (Alumno 1- Escuela P)

Este alumno plantea varias cuestiones que coinciden con las apreciaciones de sus pares en las entrevistas. El ejemplo a seguir -y no la enseñanza explícita- pareciera ser la característica que adquiere el aprendizaje de las normas en esta escuela. Se advierte de este modo que en ella se promueve la autorregulación del estudiantado. Probablemente, su apreciación acerca de una regulación no escrita (porque, según señala, “las pautas de convivencia uno ya las tiene instauradas en su cabeza”) esté basada en el hecho de que este alumno se encuentra cursando el último año de escolaridad, pudiendo haber olvidado en el camino recorrido el modo como aprendió a regularse por las normas del colegio, si en algún momento estuvieron escritas y el rol de los/as adultos en su señalamiento.

Las percepciones de estos/as estudiantes, a quienes se les otorga la responsabilidad sobre sus propios actos, dan cuenta de un ejercicio de poder que difiere del de las otras instituciones.

Por otra parte, pareciera que existe un desconocimiento generalizado acerca de quiénes son los que elaboran las normas de convivencia en las escuelas, lo que estaría indicando que el estudiantado no es partícipe del proceso de producción de las mismas:

Uno lo va conociendo a partir de que pasa el tiempo, hay reglas básicas que se saben de la primaria como que no podés pelearte con otro alumno, o no te podés ir de la escuela a la mitad de la clase, cosas básicas que uno sabe que no se pueden hacer, nunca vinieron y me dijeron...bah creo que en primer año, ya ni me acuerdo, en primer año nos dieron una fotocopia y nos dijeron que nos mandaban una nota que estaban las normas de convivencia para que los padres leyeran, pero no sé, será que yo no soy de hacer mucho lío. (Alumna 2- Escuela J)

No tengo ni idea, yo creo que la secretaria o algunos profesores también. (Alumno 1- Escuela J)

En la escuela C, los/as entrevistados/as tienen diversas percepciones acerca de este proceso. Algunos/as consideran que, tanto el reglamento de convivencia institucional como las pautas áulicas, son impuestas por los/as adultos/as de la institución. Estos/as entrevistados/as no hacen referencia a una elaboración en conjunto, ni a una deliberación o consulta al alumnado. Otros/as hacen mención a las pautas áulicas de convivencia, sobre las cuales se realizan acuerdos con los/las distintos/as docentes. La elaboración de estas pautas áulicas tiene lugar en las cuatro escuelas. Son procesos en los cuales estudiantes y docentes de cada asignatura acuerdan las normas a seguir durante la duración del cursado.

Supuestamente dicen que hay reglamento, pero el reglamento lo hacemos los alumnos con los preceptores, que no se puede ir al baño, que no se puede comer chicle, pero de la escuela, de la escuela sinceramente, supuestamente dicen que hay, pero yo nunca, desde que estoy en la escuela, lo vi.” (Alumno 1- Escuela C)

En este caso, los/as estudiantes cumplen el doble rol de reguladores/as y regulados/as, en tanto construyen las reglas de trabajo y convivencia. Podríamos decir que este espacio de participación generado por parte de la escuela habilita la voz de los y las estudiantes, autorizándose así a sujetos distintos de los/as adultos –en tanto se los entiende como sujetos implicados- a emitir su voz acerca de estos aspectos de la vida escolar.

Por otro lado, en la escuela J, se destaca la existencia de un reglamento marco que se utiliza como base para elaborar las normas áulicas. Nos parece relevante la observación que realiza una alumna en relación con su interés por conocer el reglamento de convivencia institucional. Sus dichos evidencian que el conocimiento de esta normativa –al menos en esta escuela- surge de la búsqueda personal, de la propia necesidad de adquirir ciertos saberes que le serán útiles para la construcción de algo nuevo. Este acercamiento a las normas institucionales, que se produce por una motivación personal, pareciera ser un indicador de la necesidad de que la escuela genere espacios de transmisión de dichas normas y/o de participación estudiantil en la elaboración de las mismas, ya que de esa normativa general se desprenderá luego la elaboración de las normas

áulicas. Así lo expresan dos estudiantes de la escuela con orientación técnica, del interior neuquino:

El director dijo que había una copia de las normas de convivencia en la biblioteca (...) yo dije 'uh, yo quiero verlas a ver qué tal' porque siempre a principio de año se hacía el acuerdo pedagógico en el aula con cada profesor y siempre te recalcan 'no, porque el acuerdo pedagógico lo rigen las normas de convivencia'. (Alumna 3- Escuela J)

A principio de año hacemos lo que es un contrato pedagógico en cada materia y ponemos las normas de convivencia en la escuela, que cuando íbamos a primero y segundo nos traían las normas impresas, las leíamos, y eran la base para el contrato pedagógico (...) junto con los profesores, nos poníamos a debatir en la primera clase. (Alumno 1- Escuela J)

Como señalamos anteriormente, los/as entrevistados/as de la escuela J realizan una distinción entre las normas de convivencia institucionales y el contrato áulico, en el que sí expresan tener participación. Al parecer, el espacio que se construye en torno a la elaboración de esas normas áulicas, les resulta significativo, y es precisamente entonces cuando retoman el reglamento institucional.

Por su parte, los/as estudiantes de la escuela D suponen la existencia de un reglamento escrito pero, al igual que los/las alumnos/as de las instituciones anteriormente mencionadas, desconocen su origen:

Lo debe haber, nunca necesité mucho del reglamento, por mi personalidad no soy una persona que me lleve mal o que me cueste convivir con otras personas, pero de haber lo debe haber. (Alumna 3- Escuela D)

Seguramente debe haber venido por parte de los salesianos, de la congregación internacional supongo, si lo elaboraron fueron ellos. (Alumno 1- Escuela D)

Estas explicaciones dan cuenta de una percepción de las normas que las reviste de un carácter "natural" y esencializado. No están escritas, pero están desde siempre. Esto es coherente con la perspectiva religiosa desde la cual las normas poseen un carácter trascendental que las hace constituirse en dogmas. No se conoce en esta institución un reglamento de convivencia elaborado por la escuela, pero sí se supone la existencia de documentos que estipulan las normas previstas por la orden religiosa que la creó y que son comunes a todas las instituciones por ella fundadas. El proceso de elaboración no ha estado a cargo de la escuela y no hay en los/las entrevistados/as un conocimiento claro acerca de las normas escritas vigentes. (Litichiver, et al 2008, pp.105 y 106).

En las otras escuelas, el reglamento de convivencia institucional se construye también por fuera del vínculo pedagógico y, si bien las normas a las que se refieren los/as alumnos/as no están basadas en valores cristianos, se imponen asimismo en nombre de alguien que es desconocido.

En muchas expresiones de los y las estudiantes se puede vislumbrar que la necesidad del reglamento pareciera estar en relación directa con la necesidad de garantizar una buena “conducta” de los/las alumnos/as en la escuela.

Me entero del reglamento porque a veces quería hacer algo y me retaban, también por mis amigos me empecé a enterar, ellos hacían algunas cosas, los retaban y me daba cuenta. (Alumno 3- Escuela D)

El proyecto de normas de convivencia de la escuela P presenta características distintas del de las otras escuelas. Al respecto, los/as entrevistados/as dicen conocer la propuesta institucional de construcción de autonomía en la vida escolar cotidiana. Las sanciones no tienen que ver con las amonestaciones sino con la construcción de espacios que habiliten la reflexión del estudiantado acerca de sus acciones y sus posibles consecuencias. Las sanciones buscan así atribuir responsabilidad por los actos, habilitan la pregunta por ellos y brindan así libertad a los sujetos, en tanto les permiten reconocer el poder de sus propias acciones. Así lo sostienen algunos/as estudiantes:

Tiene un proyecto que apunta más a la responsabilidad de cada uno por eso no hay timbre, no hay amonestaciones, apoya a la conciencia de cada uno, a generar sujetos concientes y eso está bueno. (Alumna 2- Escuela P)

El reglamento que uno se impone. Porque no tenés los uniformes, no tenés timbres, en sí uno solo se tiene que ir manejando y diciendo, bueno, me voy vestido más o menos de tal manera o no, eh, voy a entrar a clases porque es mi nota y aparte no voy a perjudicar tanto al docente como a mis compañeros. Entonces creo que es bastante propio, lo que uno se va haciendo.

E: ¿Tienen sanciones ustedes?

A: Sí, suponete, si vas al baño y estás fumando y te ven, bueno... te hacen ir curso por curso, me acuerdo que a una de las chicas le hicieron eso, curso por curso dando una lección de tabaquismo, suponete, que hace mal y todas las consecuencias y es un escrache importante, como que estás precavido si lo hacés. (Alumno 1- Escuela P)

Si bien no estamos en condiciones de afirmar que si las normas escolares de convivencia se elaboraran en conjunto con los/las estudiantes ellas tendrían una mejor respuesta de su parte, ni tampoco que las pautas áulicas que construyen docentes y estudiantes tienen una mayor legitimidad que los reglamentos emanados de la institución -los/as alumnos/as aseguran

conocer los límites impuestos y saben también que, si los cruzan, serán sancionados-, podemos hipotetizar que no es lo mismo, para el compromiso con la institución y con los pares, una norma impuesta que una norma que haya sido construida de manera participativa y en un marco de acuerdo entre los sujetos involucrados. Partiendo del supuesto de que la participación nos constituye como ciudadano/as, la producción de un reglamento de convivencia que incluyera al estudiantado permitiría la apropiación y, por tanto, el cumplimiento de las normas que, en caso de que fueran transgredidas, la sanción sería aceptada como legítima por ser parte de un acuerdo colectivo.

El proceso de construcción de un reglamento de convivencia en el que la participación estudiantil se consolide por medio de la argumentación y la toma de decisiones habilita un vínculo pedagógico en el que la relación con los saberes que se construyen permite el ejercicio ciudadano dentro de la institución escolar.

Además, el conocimiento de sus derechos por parte de los/las adolescentes como tales, el respeto por los/las otros/as y el reconocimiento de las consecuencias de las propias acciones podrían convertirse en instancias de transmisión y aprendizaje constitutivas de los espacios de participación estudiantil, en tanto se trata de saberes sumamente significativos para el ejercicio ciudadano y la participación responsable en la vida pública.

Creemos necesario señalar aquí el lugar del adulto -en el caso escolar, de los/as docentes- como aquél que tiene la misión de transmitir al estudiantado que las normas son necesarias en tanto autorizan, garantizan los derechos de todos/as y el aprendizaje de la convivencia: garantizan la integridad física y psicológica de cada uno/a, la posibilidad del intercambio y del enriquecimiento recíproco y el desarrollo de todos/as. Al respecto sostiene Meirieu:

Si no se propone ni construye nada que permita trabajar juntos, entonces se impone el enfrentamiento, la pulseada, "mi palabra contra la tuya" y, al final, la muerte - simbólica, por supuesto, pero ineluctable- de uno de los participantes. Por el contrario, la mediación le permite a cada uno "intervenir en el juego", "comprometerse con respecto a", con lo que es y lo que puede llegar a ser, a partir de lo que sabe hacer y de lo que se le propone aprender (Meirieu 2004).

En la construcción de la normativa escolar que tiene lugar en las escuelas P y J quedan en evidencia algunos de los cambios que ha tenido la construcción de la autoridad pedagógica a partir del advenimiento de la democracia, en tanto se construyen modos de entender la construcción de las normas y la convivencia produciéndose un traspaso de una concepción basada en derechos y deberes a la reflexión individual y acciones reparadoras, estructurando formas de participación donde la autoridad docente no es la única legítima (Dussel 2012, p.3).

Teniendo en cuenta nuestra conceptualización de los espacios de participación estudiantil, nos resulta posible afirmar que en ninguna de las escuelas se producen espacios que convoquen a la construcción del reglamento escolar, aunque sí se generan en ellas instancias áulicas de elaboración de pautas que pueden ser leídas como espacios de participación. Estos espacios adquieren institucionalidad al repetirse año tras año y formar parte así del proyecto educativo de las instituciones.

Participación docente

Otro elemento al que atender en el marco de la mirada pedagógica de los espacios de participación estudiantil es el de la participación de los y las docentes. Creemos que el grado de implicancia docente -y el conocimiento que el estudiantado tenga de ella- puede influir no sólo en la habilitación de dichos espacios por parte del profesorado sino también en su generación y apropiación.

Si bien podríamos decir que en esta implicancia existe una cuota que tiene que ver con la personalidad de cada docente, también resulta posible pensar estos espacios desde los bordes que presenta la mirada pedagógica. Así, ellos pueden ser la expresión de un proyecto institucional -formal o no- en el cual se planifica la acción del profesorado con relación a las actividades de los y las estudiantes.

En algunos pasajes de las entrevistas encontramos dos aspectos de posible relevancia para nuestro análisis. En primera instancia está la cuestión de qué entienden los/as estudiantes por participación docente. Por ejemplo, en la escuela C, los/las alumnos/as se refieren a actividades de

reclamo⁶², mientras que en la escuela D los/las estudiantes mencionan acciones relativas a eventos de convivencia vinculados con la comunidad religiosa.

La otra cuestión a señalar es la de la percepción estudiantil sobre la relevancia que tienen sus espacios de participación para los/as docentes. Según algunas apreciaciones que se revelan en las entrevistas, los/las alumnos/as de la escuela C perciben que el profesorado no considera a la par de importancia los espacios de participación que genera el estudiantado para tomar alguna decisión y sus propias medidas de fuerza -los paros docentes-, que afectan al alumnado de manera directa.

Y los docentes poco muy poco, los docentes estuvieron cuando pedimos seguridad por lo del guardia, porque también les afecta a ellos. (Alumna 1- Escuela C)

Más que nada cuando hacíamos las asambleas esas del Centro de Estudiantes, invitábamos a los profes, pero no querían ni directivos ni docentes (...) no participaban (...) pero la mayoría no quería, porque decían que nosotros hueveamos, pero cuando ellos hacían paros, reclamaban por su salario, que reclamaban por lo de ellos, por lo otro...ah. (Alumno 1- Escuela C)

En relación con este punto, observamos en la escuela D una participación ligada a la función de cuidado adulto para con los/as adolescentes.

En la misión nada más, que van profesores. (Alumna 1- Escuela D)

Campamentos que organizan los preceptores, convivencias, y los profes se ofrecen. (Alumna 2- Escuela D)

De este modo, si la escuela C pareciera no tener como objetivo institucional la participación docente en los espacios de los/as estudiantes, en la institución D dicha participación aparece vinculada al acompañamiento. De todos modos, los/as entrevistados/as pertenecientes a esta última institución no hacen referencia a participación alguna del profesorado en los espacios generados por los/las estudiantes.

⁶² En relación a la percepción que tienen los/as estudiantes acerca de la participación docente, nos parecen interesantes los dichos de un integrante del gremio ATEN en un fragmento del trailer del documental "Trabajadores de la Educación, no solo Docentes". La Chispa. (Rada, 2013). El docente expresa; "Cuando estamos en la calle, no dejamos de enseñar, lo que hacemos es enseñamos a luchar". Probablemente, para que el estudiantado en general perciba las acciones 'callejeras' como otro modo de aprendizaje del ejercicio ciudadano, haga falta una mayor explicitación y convocatoria acerca de esta modalidad de enseñanza.

En lo que expresan los/las estudiantes de la escuela C se puede observar el distanciamiento entre un ‘nosotros’ (estudiantes) y un ‘ellos’ (docentes). Los/as alumnos/as manifiestan no sentir un acompañamiento de los adultos en tanto amparo y protección, hacia quienes portan la vulnerabilidad propia de su condición de adolescentes. Existe, como vemos, una necesidad de habilitar espacios donde los/as estudiantes puedan ensayar sus personajes y poner en acto sus deseos, en acompañamiento por parte de los/las adultos, interpelando así el rol docente desde una mirada pedagógica de la autoridad (Zelmanovich 2003).

Podríamos afirmar que la significación que el estudiantado da a sus experiencias depende en gran medida de las herramientas conceptuales con que cuentan los sujetos, y también de las estrategias -intervención docente intencional y organizada- que la escuela puede ofrecer.

En las instituciones J y P se observa una percepción de la presencia docente en los espacios de participación estudiantil, que es distinta de la que tienen los/las entrevistados/as de la institución C.

Sí, cuando se hacen esas marchas y movilizaciones del centro también invitan a todos los que forman parte de la escuela. (Alumna 1- Escuela J)

En la escuela a todas las actividades que organizamos, los docentes nuestros están invitados y por suerte tenemos apoyo de gran parte de estos. (Alumno 1- Escuela P)

Los profesores más que nada a fines de trimestres, te preguntan qué opinás de la materia, de cómo se da, siempre te piden tu opinión para que ellos puedan mejorarse, mejorar la manera como dan las clases, se hace mucho acá, de pedir la opinión de los estudiantes para saber cómo continuar, este año tuvimos una evaluación y en el último punto preguntaban qué te quedó de la materia, qué modificarías, qué te hubiera gustado aprender, todo el tiempo tenés la posibilidad de comunicarte con el profesor. (Alumna 1- Escuela J)

Los/as docentes tenemos una función particular, tanto por ser transmisores de la cultura como por el hecho de que somos adultos responsables de un grupo de adolescentes que, en este caso, concurren a las escuelas en carácter de estudiantes. La autoridad pedagógica, la asimetría y la presencia adulta son necesarias. En este análisis, nos resulta interesante una reflexión de Foucault (1994) respecto de la autoridad pedagógica. Él sostiene que no ve dónde recae

...el mal que en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber (...) El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en estas prácticas -en las que el poder necesariamente está presente y en las que no es necesariamente malo en sí mismo- los efectos de dominación que pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad

arbitraria e inútil de un maestro, o que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario. Me parece que es necesario plantear este problema en términos de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno, de ethos, de prácticas de sí y libertad (citado por Dussel 2001, p. 50).

Con estas palabras se resalta la importancia de la función del/ la docente como enseñante, como transmisor/a de bienes culturales. Hay diferencias en el saber, en la experiencia de vida y en las normativas que regulan a docentes y estudiantes (Dussel 2012, p. 5), lo cual se traduce en un vínculo con el saber que se construye en torno a la función de la enseñanza, en la responsabilidad por otros y otras. Cabe aquí la reflexión acerca de la necesidad de la presencia de los/las docentes -aunque no sea física- en los espacios de participación estudiantil, en tanto ‘pasadores’ de saberes y experiencias. En este sentido, la autoridad -que se construye, que no está dada, que no es esencial- resulta necesaria en la transmisión.

Estudiantes haciendo docencia: sugerencias de enseñanza

Pensando en la mirada pedagógica, en la producción de conocimientos y subjetividades, nos resultó interesante imaginar al estudiantado como propositor de la enseñanza de aquellos saberes que creemos vinculados a la configuración de espacios de participación. Para ello, recurrimos a las propuestas que realizan los/as alumnos/as en relación a los modos en los que ellos/as creen que deberían ser transmitidos algunos contenidos tales como los derechos y la justicia.

Por las decisiones metodológicas tomadas en nuestra investigación, no contamos con un conocimiento del modo en que el profesorado aborda los saberes que se relacionan con la participación, la vida pública y la formación ciudadana. Disponemos sí de las apreciaciones de algunos/as estudiantes que permanentemente sostienen que en la escuela se transmiten sólo los conceptos y se deja de lado una enseñanza que los articule con las actividades, la acción, la práctica.

En relación a esto, en sus voces se hace alusión -tal como señalamos en secciones anteriores- a la necesidad de una transmisión situada, contextualizada, que no sólo esté permeada por las propias experiencias de los y las estudiantes, sino que también les permita construirlas. En sintonía

con lo que hemos analizado en los primeros apartados de este capítulo, ellos/as resaltan la importancia de que exista una correlación entre lo que consideran teoría y la práctica, el ejercicio, la experiencia.

Un ejemplo de ello sería, para un alumno de la escuela ubicada en la periferia de la capital neuquina, la realización de talleres ya que éstos parecieran mostrar una modalidad de enseñanza más centrada en la práctica.

Así lo expresa el alumno:

Capaz que no en una materia, podría ser algo aparte, algo tipo taller, hubieron muchos talleres de sexualidad, siempre eran para mujeres, para varones no. (Alumno 2- Escuela C)

Además, estas palabras dan cuenta de un reclamo de educación para todos y todas, lo cual puede verse como una sugerencia de enseñanza: este alumno está haciendo énfasis en la necesidad de inclusión del estudiantado masculino, al menos en los talleres que abordan temas referidos a la sexualidad.

Por otro lado, un estudiante de la escuela religiosa realiza un reclamo y una propuesta: reclama una mayor vinculación de la institución educativa con las actividades sociales que se relacionan con el ejercicio de la ciudadanía; propone la información y la participación en una actividad concreta que propicie dicha formación:

...por ejemplo ahora está la marcha del niño y adolescente y no ha habido difusión de la marcha, creo que la escuela debe participar de estas actividades y por ahí se den a conocer derechos de los adolescentes que uno no conoce del todo. (Alumno 1- Escuela D)

En vínculo con la necesidad de que se explicita una articulación entre lo que los/as estudiantes denominan como teoría y práctica, algunos/as alumnos/as proponen una enseñanza más orientada al presente, en tanto consideran que sería una manera más creativa y capaz de generar un mayor interés. Apela así a la necesidad de otras formas de vinculación con los contenidos:

...por ahí la educación está muy concentrada en cosas que ya, en años anteriores, en vez de estar enseñando cosas que por ahí están pasando ahora, dan mucho hincapié en cosas anteriores. Por ejemplo en geografía, vos ves mucho los movimientos (...) Si vos le metieras las cosas de ahora, lo que hacen ahora, por ahí el alumno se sentiría más atraído por la materia (...) algunos profesores te hacen copiar lo mismo que tenés en la fotocopia, es re aburrido, no te llama la atención. (Alumno 2- Escuela D)

Este sentimiento de necesaria vinculación de los contenidos escolares con el presente, se puede emparentar con lo que hemos abordado en secciones anteriores en cuanto a la importancia del abordaje de los temas de la actualidad, como un posible espacio de construcción de saberes vinculados a la participación, al ejercicio de la vida pública y a la formación ciudadana. El conocimiento por parte de los/as estudiantes de la realidad social y política en la que viven (y en la que vivimos también los/as docentes) habilita el ejercicio de la toma de postura y de decisiones, permite la construcción de las propias ideas y promueve la lectura de las (in)justicias. Esto no quiere decir -no podríamos sostener algo semejante- que no lo haga también el abordaje escolar de los hechos referidos al pasado.

Veamos la propuesta de un estudiante de la escuela P:

Como que hay que mostrarles que hay más gente que hace eso, nosotros estamos en la toma de la universidad del 2004, y si vos no tenés una opinión formada sobre qué es la participación, el activismo, no te dan ganas de participar, que desde ese lugar se puede hacer un cambio, mostrar un poco más qué fue el Cordobazo, el Mayo Francés, cosas así que puedan alentarte a cambiar las cosas. (Alumna I- Escuela P)

Se está dando cuenta aquí de la necesaria relación entre el saber y la acción, entre el conocer y el participar. El saber produce sujetos y prácticas, y en esta producción de la acción pedagógica se abren puertas que invitan a construir ‘algo’ distinto de la herencia transmitida. El acercamiento a los hechos históricos en los que la participación del pueblo tuvo la impronta de generar cambios profundos puede ser un estímulo al interés por la construcción de espacios de participación estudiantil.

Además de la propuesta para el aprendizaje de los contenidos explícitos que se relacionan con la formación ciudadana, en esta sección podemos pensar también acerca de qué espacios podría propiciar la escuela para desarrollar la participación estudiantil -y, según las palabras de los/as propios estudiantes, no lo hace-. Algunos/as hacen referencia a la obligatoriedad de las actividades vinculadas a la participación como una opción potable de transformarse en conocimientos validados y legitimados por el estudiantado. Un alumno de la escuela D señala:

Por ahí mostrar más hincapié en esto del Centro de Estudiantes y que los chicos se interesen y vayan porque por ejemplo si vos, a un chico que va de delegado no le ponés sanciones porque faltaron a una reunión van a dejar de ir, no les va a importar. (Alumno 2- Escuela D)

A partir de estas palabras nos surgen algunos interrogantes: ¿Por qué la escuela no puede construir modos en que el estudiantado se sienta comprometido y no obligado? ¿Cómo operan las tradiciones escolares en relación a la obligatoriedad? ¿Qué espacios habilitan las escuelas para la construcción de sensaciones de compromiso, de sentirse parte? ¿Es necesaria la obligatoriedad inicial de algunos espacios para transmitir conocimientos, para que luego sean optativos?

La sanción parecería ser aquí el modo que ‘obliga’, y esta obligación podría transformarse en una actividad que se realiza por gusto y por compromiso. Esto es precisamente lo que ocurre con el taller de teatro que se desarrolla en los primeros años de la escuela P: al principio tiene una obligatoriedad normada por la asistencia pero, posteriormente, se convierte en una opción. Podríamos aventurarnos a decir que la obligación del conocimiento que se propone a través de las actividades escolares puede, en muchas ocasiones, ser parte de la construcción de intereses y deseos.

Otra sugerencia del estudiantado en relación con la construcción de saberes que permitan la producción de espacios de participación estudiantil, o la participación en ellos, surge a partir de la pregunta acerca de cómo podrían ser ellos/as parte de un cambio:

Exponiendo nuestras propuestas, lo que nos gusta y lo que no, armar alguna obra de teatro y exponer lo que es la escuela, para que los profesores, directores, preceptores se den cuenta de lo que nos molesta. (Alumna 1- Escuela C)

Preguntarle a uno por uno, porque eso de que venga alguien a pararse al frente a hablarle a todo el curso y preguntarle qué opinan ellos y tratar de ver de qué forma ellos son, o algo, no? La verdad yo sé que la mayoría no habla, bah yo tengo mi caso, yo la verdad siempre espero que hablen los demás, yo no hablo mucho y cuando hablo me cuesta un montón. (Alumno 2- Escuela P)

Ambos estudiantes señalan ‘la consulta’ como una herramienta importante cuando las instituciones buscan conocer las percepciones de sus alumnos/as. No obstante, estas palabras revelan también el reclamo por una escucha genuinamente democrática, donde las voces de todos los/las sujetos

sean tomadas en cuenta mediante la instrumentación de los medios adecuados que así lo permitan. La habilitación de la palabra, su circulación, les confiere a los/as estudiantes el valor de ser sujetos de su propia educación y los convierte, por lo tanto, en sujetos de derecho.

Delineando algunos bordes, abriendo nuevos límites espaciales

La mirada pedagógica sobre los espacios de participación estudiantil nos acerca a distintos modos de percibir el(los) vínculo(s) entre las tríadas enseñanza/ aprendizaje/ saberes, docentes/ estudiantes/ conocimiento, saber/ poder/ subjetividad. Éstas se articulan de diversas formas en los distintos espacios, operando en ellos no sólo los saberes prescriptos, sino fundamentalmente aquello que irrumpe y que también construye saberes.

Prescribir es escribir con anticipación, lo cual no sólo es necesario, sino también deseable: El profesorado propone recetas, en tanto muestra un modo de mezclar los ingredientes (conocimientos). El estudiantado las degusta, busca el gusto (Antelo 1999, pp. 20 y 21).

En el caso de nuestro análisis, prescribir sería escribir aquello que se proyecta enseñar/transmitir/‘dar’, en relación con la participación estudiantil.

Por su parte, cuando se habla del carácter contingente de la enseñanza se está indicando que ésta puede ser de otra manera, es decir, de una manera distinta de la que es: “No es ni esencial, ni necesaria, ni fundamental” (Antelo 1999, p. 52). En este sentido, la enseñanza de aspectos relacionados con la participación, con la construcción de propuestas orientadas al logro del bien común, con la generación de miradas colectivas sobre las prácticas sociales -como la educación-, va más allá de los contenidos prescriptos, proyectados, planificados, dado que, en ese proceso de enseñanza, se construyen también otros saberes que, incluso, pueden ser inesperados.

Como ya dijimos, en todas las actividades escolares existe, implícita o explícitamente, una enseñanza; de todas ellas se puede aprender. En estos apartados hemos procurado pensar acerca de las relaciones entre los/las docentes, los/las estudiantes y los conocimientos vinculados a la participación. Estas relaciones producen efectos y reproducen y transforman sujetos y conocimientos. ¿Cómo se produce el aprendizaje de la

participación? ¿Qué saberes se transmiten en las escuelas para producir el aprendizaje del ejercicio de la participación y de la ciudadanía?

Los/as jóvenes de la actualidad son hijos/as de la transición política a la democracia, muchos/as han nacido y otros/as han sido y son educados/as en ella. Por su parte, muchos/as de los/as docentes que trabajan actualmente en las escuelas han sido, directa o indirectamente, víctimas del último proceso dictatorial de nuestro país, y otros/as han nacido durante ese período y fueron formados/as en los años de transición democrática. Esto hace que, tanto en la construcción de sus subjetividades como en su formación profesional, existan las marcas de dichos procesos.

Así, en contextos en los que se da una búsqueda constante de distanciamiento de la dictadura, los discursos educativos han sufrido mutaciones entre polos. Esto se ve, por ejemplo, en el caso de la autoridad pedagógica -desplazada en pos de querer distanciarse del autoritarismo-, o en el caso de la función de enseñanza -trasladada a la asistencia y a la guía-. Otro tanto suele ocurrir con la participación estudiantil, generándose instancias que no se sostienen en el tiempo.

Es muy probable que una misma práctica -para sujetos sociales diferentes o para los mismos sujetos en momentos diferentes- genere diversidad de sentidos, sean estos emancipatorios, opresivos y/o alternativos (Puiggrós 1984, p. 32).

Estos cambios históricos que construyen y reconstruyen los vínculos pedagógicos tienen su repercusión en las instituciones escolares y en los sujetos que las habitan. Como hemos visto, los reclamos -y las propuestas- estudiantiles con respecto a la enseñanza hacen fuerte hincapié en la histórica desvinculación entre la teoría y la práctica, revalorizando, a la vez, la segunda por sobre la primera, a diferencia de lo que suele ocurrir en los circuitos eruditos de circulación de saberes.

Por otra parte, en las cuatro escuelas analizadas se llevan a cabo distintos proyectos institucionales que, si bien no tienen como objetivo explícito la construcción de espacios de participación de los/as estudiantes, posibilitan que se desarrollen diversas relaciones y encuentros que contribuyen a dicha construcción. Los/las estudiantes de las escuelas J y P conciben la participación de una manera “más colectiva” que los/las de las

escuelas C y D, y muchos de los espacios que en ellas se construyen surgen desde la perspectiva de la contingencia: se dan ocasiones de enseñanza a raíz de las cuales se crean distintos espacios.

Como hemos expresado en diversos apartados de nuestro análisis, los/las entrevistados/as de las escuelas P y J -a diferencia de lo que ocurre con los/las estudiantes de las otras instituciones- muestran un (re)conocimiento de los espacios de participación que se promueven y habilitan.

Los saberes que se transmiten en el vínculo entre docentes y estudiantes permiten el acercamiento, el conocimiento -aunque no podamos hablar de un aprendizaje acabado- de aspectos inherentes a la participación, que son, sin duda, constitutivos de la subjetividad de los y las jóvenes que habitan estos espacios. Los límites espaciales que puede dibujar la mirada pedagógica nos permiten vislumbrar la concepción de formación ciudadana que se busca transmitir en las escuelas.

Puede darse en ellas la idea de una ciudadanía pensada desde una concepción del/la estudiante como sujeto de derechos, como sujeto activo/a que, en su proceso de aprendizaje, utiliza las herramientas conceptuales y experienciales que le brinda la institución. O, en caso contrario, puede estar presente la idea de la enseñanza del ejercicio de la vida pública mediante la mera transmisión teórica de los derechos hacia un/a estudiante receptivo/a, lo cual supondría no otra cosa que un aprendizaje ligado al conformismo frente a las situaciones vividas.

CAPÍTULO IV

Contornos porosos entre la cultura política y la cultura escolar: intersecciones de prácticas y sentidos.

*Habíamos tirado la idea de hacerlo [el acto de colación] en la seccional del MPN.
¡No! Dijeron todos, no yo no me meto ahí, que esto que lo otro.
Como es gremialista la escuela. Les digo: 'pero es nuestro acto de colación'
(Alumno 1- Escuela C)*

En capítulos anteriores transitamos por la organización, la temporalidad y la mirada pedagógica de los espacios de participación estudiantil. A partir de las voces del estudiantado hemos interpretado sus configuraciones, las prácticas que los construyen, los sujetos que los agencian, sus tiempos, las transmisiones.

En éste, particularmente, nos abocamos a desarrollar las vinculaciones entre la cultura política y la cultura escolar, procurando establecer un cuarto tipo de espacios de participación, pensando en potenciales relaciones entre el afuera y el adentro escolar. Para realizar este recorrido partimos del supuesto -ya señalado en apartados anteriores- de que los espacios de participación estudiantil configuran particulares culturas escolares, y viceversa.

A partir de este presupuesto surgen algunos interrogantes para nuestro análisis: *¿Cuáles son los sujetos sociales que construyen los espacios de participación en la provincia? ¿Cómo se relacionan estos sujetos? ¿De qué modo se articulan las dimensiones física y simbólica de los espacios de participación? ¿Cómo se distinguen los espacios de participación provinciales en cuanto a sus fuentes de organización y su temporalidad? ¿Existe algún tipo de relación entre las prácticas que construyen los espacios de participación en las escuelas y las provinciales? ¿Cuáles son las formas y los contenidos de los reclamos estudiantiles y de organizaciones provinciales?*

Procurando abordar estas cuestiones, en esta sección recurrimos en primera instancia al concepto de *cultura política*, para lo cual se hace imprescindible la reconstrucción de su historicidad en la provincia del Neuquén, buscando identificar los espacios de participación que conforman dicha cultura. De este modo, y tal como lo hiciéramos con los espacios de

participación estudiantil analizados en los capítulos II y III, nos proponemos indagar sobre, en primera instancia, las *fuentes de organización* de algunos espacios de participación neuquinos y las agendas que los convocan, así como su *temporalidad*. Atentas a la búsqueda de vinculación entre ‘el afuera’ y ‘el adentro’ escolar, resaltamos especialmente aquellos espacios de participación estudiantil que se construyen en torno a las actividades de la sociedad civil. De esta manera, señalamos la participación de los/as jóvenes en actividades ‘fuera’ del ámbito escolar y su continuidad o discontinuidad en el ‘interior’ de la escuela, analizando así la permeabilidad de estas acciones en las escuelas medias.

Cultura política: concepto y relaciones

El análisis de los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas nos reclama, como decíamos arriba, el abordaje del concepto de cultura política para poder establecer intersecciones con la cultura escolar. Entendemos la cultura política⁶³ en dos dimensiones: una

⁶³ En el recorrido por las diversas definiciones conceptuales del término **cultura política**, encontramos que algunos/as investigadores/as conciben a la cultura política como conocimientos, valores, creencias, sentimientos, predisposiciones y actitudes de los individuos ante la política. Esto va en el mismo sentido de nuestra definición. Otros estudios -de la cultura, antropológicos y del campo de la psicología social- relacionan la cultura política con la identidad o las identidades. Otros/as la vinculan con los símbolos de poder, los rituales y los discursos que buscan renovar los vínculos políticos en una sociedad. (Fabio López de la Roche 2000) Con referencia a este concepto se pueden señalar dos tradiciones principales: la estructural funcionalista y los estudios de la cultura cívica, y la crítica a ésta desde la antropología social. La primera, difundida por Almond, Powell y Pye (1972, p. 50) en 1953, se desarrolló en el marco de la teoría estructural funcionalista. Estos autores definen la cultura política como un patrón de actitudes individuales y de orientación con respecto a la política para los miembros de un sistema político. Es el aspecto subjetivo que subyace a la acción política y le otorga significados. Diseñaron una matriz que permitía marcar las actitudes de los individuos hacia los elementos estructurales del sistema político. A partir de las respuestas que se obtuvieron, hicieron una clasificación de la cultura política. Hablaron así, por un lado, de cultura política *parochial*, que es la que se desarrolla en sociedades simples, donde las instituciones y funciones políticas no existen o coinciden con funciones e instituciones económicas y religiosas. Por otro lado, señalaron la existencia de la cultura política de *subordinación*, que está orientada a sistemas políticos diferenciados y sus orientaciones son principalmente pasivas. Por último, se refirieron a la cultura política de *participación*, que se orienta hacia aspectos de afuera y de adentro del sistema político y que prevé una posición activa del individuo. De todas maneras, los autores sostienen que en las sociedades no se encuentran estos tipos en estado puro, sino que existen culturas políticas mixtas, con orientaciones que conjugan las características de las tres.

Esta concepción encontró duras oposiciones a partir de los años '80, ya que se consideraba que el estudio de las actitudes o valores en relación con el sistema político poco podía contribuir a explicar la estructura y los procesos políticos. A partir de esa década, el concepto de cultura política se ha convertido en un campo de investigación de la historia y la antropología. Algunos de estos nuevos enfoques fueron los siguientes: *el giro lingüístico*; *la*

institucional en tanto diversidad de praxis y de instituciones políticas; y otra vinculada con las creencias, ideales, normas, y tradiciones que dan significado a la vida política (Bobbio, Matteucci y Pasquino 1983, p. 415); como la forma en que se cristalizan las relaciones de poder en constante conflicto (Litichever y Núñez 2005, p. 105). En toda sociedad conviven diversas maneras de conjugarse estos elementos constitutivos de la cultura política, dando así origen a tradiciones diferentes. Este modo de entender la cultura política, nos acerca a pensar en los espacios de participación estudiantil en tanto éstos se configuran en la articulación de las dos dimensiones mencionadas, articulación que se produce en la constante interacción de complejas relaciones de poder. De este modo, no podemos hablar de una cultura política monolítica, sino de una trama diversa, en tanto en cada institución escolar se produce una especificidad en vinculación con la cultura política local.

Para pensar las articulaciones entre la cultura política y la cultura escolar -y la cultura política escolar como una dimensión de esta última-, no podemos dejar de mencionar la distinción entre *la política* y *lo político*, ya que en ella radica la posibilidad de articulación de los espacios de participación estudiantil y de construcción y traducción de las culturas mencionadas anteriormente.

Si *la política* hace referencia a la necesidad del orden y regulación del espacio social, mediante un conjunto de prácticas procurando la estabilización momentánea de los conflictos sociales, *lo político* implica sostener que la regulación del conflicto es constitutiva de toda acción social, por lo cual es una tarea imposible de realizar de forma acabada, la contingencia permanente. Por lo tanto *lo político* es, no sólo la condición de posibilidad de *la política*, sino su principal amenaza (Ema Lopez 2009).

redefinición de cultura desde una categoría de las ciencias sociales a una categoría de las humanidades y, desde una entidad esencialmente unificada, a un concepto más fragmentado y procesual; *la crítica al erupeocentrismo*; *el giro hacia la hegemonía y las relaciones de poder* como conceptos centrales para comprender las relaciones de la sociedad civil con el estado y las relaciones entre grupos sociales, étnicos y de género; *el descubrimiento de 'lo público'* y *de la sociedad civil como variables centrales de las políticas modernas*. (Jacobsen y Aljovin de Losada 2005, pp. 4-8)

Uno y otro son conceptos que implican tanto las relaciones de poder en las acciones sociales como en los espacios de participación. Entendemos entonces que las culturas a las que hacemos referencia en estos apartados se construyen en torno a las articulaciones políticas de lo político, tanto a nivel provincial como de las instituciones escolares.

Como las escuelas están atravesadas por discursos sobre la política a partir de los cuales se ponen en práctica acciones y rituales que transmiten particulares modos de ver lo político y el poder, la pregunta por los vínculos entre lo que sucede en las escuelas y el contexto social constituye, en sí mismo, un interrogante político. Esto nos ubicaría "...como sujetos de la deliberación pública" (Siede 2007, p. 41), en constante búsqueda de diversas prácticas que procuran regular los conflictos sociales en los que tenemos y tomamos parte.

Neuquén: cultura, tiempos y espacios

La provincia del Neuquén tiene tradición en cuanto a las prácticas de los movimientos sociales, por esa razón podemos preguntarnos por las acciones de los distintos actores sociales, tanto de la sociedad civil como del gobierno provincial.

Del mismo modo en que nos hemos acercado a los espacios de participación estudiantil, podemos hacerlo con los espacios de participación que se gestionan/organizan/crean en el escenario provincial. En el recorrido por la historia neuquina, asistimos a la configuración de distintos espacios de participación que le otorgan una identidad compleja con matices particulares: ¿quiénes son los sujetos sociales que construyen la cultura política provincial? ¿Cuál es la agenda de los espacios de participación? ¿Cómo se relacionan la sociedad civil y el estado en los espacios de participación?

Desde la etapa territorialiana⁶⁴ se han ido configurando espacios de participación a través del accionar de la sociedad civil: diversidad de

⁶⁴ La etapa territorialiana comprende desde 1884 a 1955. En ese período, la población era escasa, móvil y dispersa, con altos índices de habitantes chilenos (63% en 1895). La mayoría de la población se ubicaba en el Noroeste, donde la ganadería y la minería eran la principal actividad productiva además de estar ubicada la sede de las autoridades. En los inicios, la primera sede de organización administrativa a cargo del primer gobernador Olascoaga

reclamos, pedidos de justicia, luchas por determinadas reivindicaciones, han sido las banderas enarboladas frente a las autoridades gubernamentales por las asociaciones, los gremios y los movimientos. Las interacciones entre los modos de accionar, los sujetos, las agendas y las respuestas constituyen complejos y particulares espacios de participación y, por ello, en pilares centrales de la cultura política neuquina. De esta manera, resulta posible hacer referencia a algunas señas particulares, considerando fundamentalmente la participación de la ciudadanía como uno de los elementos constituyentes de dicha cultura.

Al respecto, nos hacemos eco de las reflexiones de Nicoletti y Navarro Floria (2000) quienes sostienen que Neuquén no es una isla, pero tiene particularidades: una identidad provincial muy fuerte que reproduce el centro hacia su interior (en las relaciones entre capital e interior), un cierto rechazo a la inmigración chilena y a la dependencia del país vecino, y la contradicción entre el reconocimiento de los pueblos originarios y su privación de educación, de justicia, de la tierra.

Podemos sostener entonces que la cultura política provincial se constituye así en un elemento que configura un escenario particular, pero que no llega a la excepcionalidad.

A estas particularidades, nosotras pretendemos agregar el reconocimiento de Neuquén como una tierra de lucha constante por la reivindicación de derechos. Uno de los casos emblemáticos y que nos atañe por estar referido a la educación es la participación civil en la demanda, gestión y organización de la implementación del sistema escolar, a lo cual haremos referencia en una sección posterior.

Resulta curiosa la potencia simbólica del término Neuquén que significa atrevido, audaz, pujante en lengua Mapuce; significado que ha ido cobrando sentido a lo largo de la historia y de la construcción de la cultura política.

(1885-1891) estuvo ubicada en Chos Malal. (Bandieri, S, Favaro, O y Morinelli, M 1993). Posteriormente, el ferrocarril llegó a la confluencia de los Ríos Limay y Neuquén y es allí donde el gobernador Bouquet Roldán (1903-1906) traslada la capital neuquina (1904), sitio en el cual se encuentra en la actualidad.

En este capítulo, a los efectos de ordenar la mirada interpretativa, y tal como lo hicimos con los espacios de participación estudiantil, delinearemos los bordes de los espacios que se construyen en la arena provincial, atendiendo especialmente a las **fuentes de organización** y a la **temporalidad**. En relación a las fuentes de organización, abordaremos el gobierno provincial -específicamente al Movimiento Popular Neuquino- la sociedad civil y la iglesia católica. Al emprender el camino por los espacios desde la lógica de la temporalidad -institucionales y eventuales- vemos articulaciones con la clasificación de las fuentes de organización. Los análisis se empalman cuando abordamos sujetos sociales tales como el movimiento piquetero, que puede ser leído desde la lógica desde las fuentes de organización y de la temporalidad.

Espacios de participación en la cultura política neuquina: según las fuentes de organización

Al analizar los espacios desde las fuentes de organización nos encontramos con que son múltiples los sujetos sociales que los gestionan. En la siguiente sección hacemos mención, en primera instancia, a tres fuentes de organización que -por razones que esgrimimos en el desarrollo- consideramos principales: el Movimiento Popular Neuquino que ejerce el gobierno, la iglesia católica y la sociedad civil.

• *Movimiento Popular Neuquino: construcción de perpetuidad*

La provincia del Neuquén -y gran parte de su cultura política- ha emparentado su construcción al crecimiento del partido provincial que la gobierna desde su organización como tal. A partir de 1962, el Movimiento Popular Neuquino (MPN) se ha convertido en el partido hegemónico en la estructura de poder, asumiéndose como el auténtico partido peronista en la provincia, con lo cual se ha producido una constante identificación entre partido y estado provincial. Este espacio político se diferenció de otros principalmente por la propuesta federalista, política y económica. (Bandieri, Favaro y Morinelli 1993, p. 319).

El MPN surgió en el contexto nacional de proscripción del peronismo, en la década del '50. Así lo cuenta Felipe Sapag:

Corría el año 1958 cuando en enero llegó la orden de Perón: había que votar a Frondizi. Todos obedecieron menos nosotros (...) En Neuquén se votó en blanco en 1958 (...) Entonces nos reunimos un grupo de amigos y decidimos formar el Movimiento Popular Neuquino. El fin era claro: defender los intereses provinciales por encima de las diferencias ideológicas nacionales... (AA.VV 1983, en Favaro, ed. 1999)

La idea propuesta por los hermanos Sapag⁶⁵ (Elias y Felipe) no tuvo asidero en el resto del peronismo, lo cual generó una división al interior del partido. El 4 de julio de 1962, en la localidad de Zapala, surgió en la Asamblea provincial peronista, la nueva fuerza, el MPN. En ese momento, quienes firmaron las actas asumieron el compromiso de volver a las filas partidarias del peronismo, una vez finalizada la proscripción. El no cumplimiento de este compromiso, tuvo como consecuencia la acusación de traición por parte del justicialismo provincial.

El radicalismo asumió el primer gobierno constitucional provincial, pero no logró legitimidad en el pueblo neuquino. Mientras que en julio de 1963 a nivel nacional accedió al gobierno la UCRP, en la provincia triunfó la fórmula Sapag-Mendaña no sólo con mayoría en la legislatura, sino en la casi totalidad de intendencias (Neuquén contaba en ese momento con ocho municipios, ganando en cinco de ellos) y comisiones municipales (dieciséis, obteniendo la mayoría de los votos en siete) (Favaro ed. 1999).

Es a partir de ese momento político nacional y provincial, que el MPN comenzó a consolidarse como el sistema político hegemónico. El triunfo de Felipe Sapag en las elecciones de 1962, lo consagró como un líder indiscutido hasta su derrota en 1991 en las elecciones internas del partido (Taranda, Mases y Bonifacio, 2007). En esta línea de análisis, Favaro y Bucciarelli sostienen que éste es un *populismo* en tanto es un movimiento social y político que surge como respuesta a una condición histórica, "...reelabora lo político y lo social de un espacio que tarda setenta años para integrarse plenamente al escenario nacional, para construir un imaginario

⁶⁵ La familia Sapag se ubica en la localidad de Zapala, en la época territorialiana, donde se consolidan como sector comerciante con vinculaciones mercantiles, étnicas (sirios y libaneses –Sapag- Jalil-) y políticas. Posteriormente, se trasladan a Cutral C6, donde funcionaba YPF con la explotación de hidrocarburos desde 1922, actividad que no genera ganancias significativas para el territorio, pero que concentra la mayor cantidad de poblaci6n obrera sindicalizada. Las familias integran comisiones directivas e instituciones sociales. (Favaro, O ed. 1999)

que caracterizaría la *mística neuquina* (...) recogiendo y articulando las demandas del pueblo neuquino, a partir de la capacidad agregativa del líder” (1999, p. 261)

De este modo, la cultura política neuquina, puede ser descripta desde un perfil pragmático “...marcado por orientaciones hacia lazos personales, pero a la vez con altas expectativas con respecto al accionar del Estado” (Alvarado, Busqueta y Gingsins 1993, p. 367).

El partido provincial neuquino ha tenido continuidad en el gobierno independientemente de los regímenes constitucionales o de facto a nivel nacional. No es menor señalar que durante los períodos dictatoriales que sufrió la Argentina la provincia no fue intervenida. Esto nos brinda algunos indicios acerca de la mirada que se tenía desde el gobierno central hacia el territorio patagónico. Un ejemplo lo constituye el hecho de que, en el '60, cuando Frondizi dispuso intervenir las provincias en las que habían ganado las elecciones los partidos peronistas, Neuquén no sufrió intervención, probablemente por ser una fuerza neojusticialista. (Bandieri, Favaro y Morinelli 1993, p.353). Además, en relación con la educación, podemos mencionar que durante la presidencia de Frondizi, se inauguró el primer período de transferencia de escuelas primarias nacionales a las provincias. De los convenios realizados con las provincias, tres fueron ratificados por las Legislaturas provinciales, entre los que estuvieron Santa Cruz, San Luis y Neuquén. El golpe militar que derrocó al presidente Frondizi puso entre paréntesis la implementación de estos cambios.

Entre fines de la década del '60 y el año 1970, se produjeron las huelgas obreras conocidas como 'el Choconazo', protesta contra el gobierno nacional, reclamando mejoras salariales y condiciones de seguridad. Por ese entonces el Presidente Onganía, que había depuesto a Felipe Sapag, le solicitó, sin embargo, que regrese a su provincia a lidiar con el conflicto. Esto constituye una muestra fehaciente de que el alejamiento del MPN del peronismo le permitió al partido provincial tener otra imagen ante el gobierno militar.

El partido provincial, en sus inicios -con los hermanos Sapag como fundadores- construyó una *mística* basada en principios federalistas para la

captación del electorado, dirigiendo su discurso a los hombres patagónicos, en defensa de intereses regionales, ubicando en el lugar de adversario al gobierno nacional. Ante esta propuesta, la ciudadanía se construyó provincialmente y, sus habitantes, como sujetos provinciales (Bandieri, Favaro y Morinelli 1993, p.320). Sin embargo, a lo largo de los distintos gobiernos del MPN, sus políticas se han articulado de modo diverso con el gobierno central, principalmente en función de la necesidad de obtener fondos y beneficios para la provincia.

Entre las décadas del '70 y del '90⁶⁶, la población de Neuquén se incrementó en un 437,9% -en su mayoría varones entre 20 y 24 años-, a expensas del movimiento migratorio procedente de las provincias limítrofes y del vecino país de Chile. Este crecimiento fue principalmente producto de la concreción de obras hidroeléctricas y petrolíferas. Con el objetivo de acompañar el incremento demográfico, en los '80, el caudillo⁶⁷ Felipe Sapag -al frente del gobierno provincial- realizó importantes inversiones en los ámbitos de salud, vivienda y educación, de lo que devino un profundo consenso de la población neuquina con el partido provincial, especialmente en virtud de la satisfacción de demandas laborales e intereses sociales.

Asimismo, estos procesos hicieron que el estado provincial pasara a ser el principal empleador y que, a la larga, se convirtiera en un elemento central en la configuración de las protestas por la distribución equitativa del ingreso. (Aiciziczon 2005).

⁶⁶ Según los datos del censo 2010, la población de la provincia, llegó a las 550.000 personas. En el 2001, la **capital provincial** tenía 203.190 habitantes, cifra que en 2010 ascendió a 233.000 lo que marca un crecimiento en la población del 12 por ciento. En esta ciudad, se concentra el 42,3% de la población provincial. De acuerdo a los datos del Censo 2010 discriminados por localidad en Neuquén hay 11 localidades con más de 10 mil habitantes y en todas, excepto Rincón de los Sauces (localidad de enclave petrolero), las mujeres son más que los hombres. La segunda ciudad con mayor población es Cutral C6 con 35.465. Centenario, Plottier y Zapala cuentan con más de 32.000 habitantes. El sexto lugar poblacional es para San Martín de los Andes con 27.956. La franja se completa con Rincón de los Sauces (18.691), Plaza Huincul (13.172), Chos Malal (13.092), **Junín de los Andes (12.621)** y Villa La Angostura (11.063). (*Diario Río Negro 2013*, "Neuquén tiene 11 ciudades con más de 10.000 habitantes", 2 de mayo, visto en www.rionegro.com.ar)

⁶⁷ El hecho de nombrar a Don Felipe como caudillo no es casual. Esa figura es utilizada en la historia argentina para denominar a distintos jefes de los ejércitos de las provincias argentinas que se enfrentaban al centralismo de Buenos Aires. Sapag y con él el MPN, se caracterizaron durante sus años de gobierno -a excepción de las tres últimas décadas- por procurar distanciarse de las políticas centralistas, en pos de modelos federales.

•Iglesia neuquina: “con un oído en el evangelio y otro en el pueblo”⁶⁸

Otro de los actores sociales fundamentales en la construcción de la cultura política provincial es la Iglesia Católica que, de la mano del Obispo Jaime de Nevares (1961-1991)⁶⁹, ha tenido gran protagonismo en los conflictos de mayor significatividad a nivel local y nacional.

El plan de evangelización de la Patagonia fue elaborado en conjunto con la Santa Sede y, en 1880, los Salesianos y las hijas de María Auxiliadora se establecieron en Carmen de Patagones, desde donde se expandieron y conectaron con Junín y San Martín de los Andes, Bariloche y Chubut. (Nicoletti y Navarro Floria 2000)

Según algunos estudios, la Iglesia neuquina se puede diferenciar de las del norte del país por ser joven y de raíces misioneras, por estar dirigida especialmente a los más pobres y desprotegidos. (Mombello y Nicoletti 2005) Estos principios fueron el sustento que llevó a la orden salesiana a tener una gran influencia en materia educativa. Amparada por la Ley Provincial N° 242, que establecía “fomentar establecimientos de escuelas particulares”⁷⁰ (Teobaldo, García y Nicoletti 2005, p. 71), esta orden se adelantó a construir escuelas allí donde el Estado no atendía las demandas de las comunidades.

La relación entre el Estado, la Iglesia y la educación, se ha manifestado a lo largo de toda la historia de nuestro país, configurando un campo de luchas. Durante la constitución del Sistema Educativo, la Iglesia desarrolló redes escolares en el Territorio, a pesar de las políticas secularizadoras del momento (Teobaldo 2011, p. 369).

⁶⁸ Nicoletti 2012, p. 187

⁶⁹ Nació en 1915, en Capital Federal. Estudió abogacía y luego se consagró sacerdote, siendo designado a dos colegios de Bahía Blanca. En 1961 fue designado obispo de la entonces reciente diócesis de Neuquén. En los inicios, el obispo de la diócesis de Neuquén, cumplía formalmente con el poder político, asumiendo el poder que la pequeña burguesía le asignaba a la iglesia. Poco a poco, se fue vinculando con la realidad social neuquina y comenzó a realizar giras por el interior, empezando el distanciamiento del poder político y cuestionando la institución eclesial. En 1991 fue nombrado obispo emérito, sucedido por Agustín Radrizzani (Muñoz Villagran coord. 2012).

En 1991 fue nombrado obispo emérito, sucedido por Agustín Radrizzani.

⁷⁰ Sobre este tema, se puede consultar Puiggrós, A (dir.) La educación en las provincias y territorios Nacionales 1885-1945 Tomo IV (1993) y 1945-1985 Tomo VII (1997), Editorial Galerna

Estos colegios, no sólo captaban a un alumnado perteneciente a los sectores desfavorecidos de las distintas comunidades en las que se establecieron⁷¹, sino también, a sectores medios y altos de la sociedad, ya que las familias preferían los colegios salesianos, en los que el control moral de la educación religiosa suplía a la falta de control que presentaba el incipiente sistema educativo del Estado nacional. (Teobaldo y García 2002)

En 1961 se nombra Obispo de la Diócesis de Neuquén a Don Jaime -así llamado afectuosamente por el pueblo neuquino-, quien poco a poco se fue transformando en líder indiscutido de las clases populares y en defensor acérrimo de los derechos humanos. Además, su gestión se sostuvo desde la autonomía e independencia de criterio: “Es una figura pública que no ‘pacta’, no teme enfrentarse al poder de turno, ni se avergonzará de involucrar su investidura en manifestaciones, huelgas y conflictos.” (Suárez, D y Quintar, J, en J. Muñoz Villagran coord. 2012, p. 254) Don Jaime tuvo diversas participaciones con sectores sociales diferentes, en su mayoría, con minorías desprotegidas como los aborígenes: Desarrolló la Pastoral Aborígen, ocupándose de las tierras y propiciando la creación de cooperativas

Este gran referente de la Iglesia y de la sociedad neuquina en general fue activo partícipe en las protestas de los obreros durante el Choconazo (1969-1970), asumiendo los problemas de los trabajadores, de los pobres y perseguidos en general, enfrentándose con los poderes locales. En la primera etapa del conflicto, logró la libertad de los detenidos, la reincorporación de delegados y una nueva elección de los mismos. La segunda, tuvo como propósito por parte del Estado, de la empresa y de la UOCRA, no permitir el acercamiento del obispo. Sin embargo, éste se encargó de recolectar alimentos para los trabajadores. Además, se reunió con ellos para convencerlos de que debían abandonar el lugar ya que se iba a desatar la violencia de un momento a otro. Así lo hicieron los obreros, perdiéndose en los cerros (Suárez, D y Quintar, J, en J. Muñoz Villagran (coord.) 2012, p.251). Vemos aquí la estrecha relación de Don Jaime con los trabajadores y

⁷¹ Primero se instalaron en Junín de los Andes. Luego, el Padre Juan Greggi en Neuquén, presionado por padres de niños que habían sido educados en colegios salesianos en otras provincias, construyó un colegio que preparara para el ingreso a la universidad.

la respuesta de ellos hacia su persona. Este conflicto enfrentó al obispo no sólo con el poder local, sino también con parte de la Iglesia católica.

Mostrando una compleja relación entre la iglesia y el ejército, organizó el Club del Soldado -que funcionó desde 1963 hasta 1987- ubicado en la esquina de la catedral neuquina, para que los conscriptos de otras provincias se reunieran allí los días de franco. Se propician así un lugar de encuentro y un espacio contención a un grupo de jóvenes del interior. El espacio físico de la iglesia luego se instituye como espacio de reunión de las madres de desaparecidos/as, cuando en otras provincias las puertas de las iglesias se cerraban.

Esta apertura de puertas sucedió más allá de lo físico convirtiéndose él mismo -junto a otros sacerdotes- un símbolo de lucha por los derechos humanos, que trascendió a Neuquén. Presidió la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (fundada en el año 1975) y promovió su fundación en la provincia. Estos vínculos entre iglesia y política tuvo diversas repercusiones: Mientras que algunos feligreses se retiraban de las misas, otros/as -generalmente jóvenes- emprendían el camino de la participación pública en pos de la transformación de la realidad vivida: compromiso con los más desprotegidos, lucha contra el sistema, participación (Azconegui, M.C., en J. Muñoz Villagran (coord.) 2012, pp. 268-269)

Al concluir su obispado, en 1991 fue nombrado en su lugar Agustín Radrizzani, quien acompañó a los docentes y al pueblo de Cutral Co durante los conocidos episodios del Cutralcazo⁷².

Su acción y su palabra han sido estructurantes de las tramas que construyen la cultura política neuquina: de Nevares expresaba “Si bien es necesario vivir a la espera del reino de los cielos, no debe dejarse de luchar en la tierra para que reine la justicia”. Sus dichos manifiestan la concepción de que la pobreza no es un problema inherente a los pobres, sino producto de una sociedad injusta. Así, Don Jaime da testimonio de su fe, pero muestra que no todo está en manos de dios (Suárez D y Quintar J, en J. Muñoz Villagran coord. 2012, pp. 252-253).

⁷² Este suceso será retomado en apartados posteriores.

Ya sin estar en el obispado fue elegido Convencional Constituyente por la mayoría de los neuquinos, en 1994, oponiéndose entonces al Pacto de Olivos lo cual lo llevó a renunciar. De Nevares, se contrapuso a que todo lo que allí se tratara estuviera orientado a la re-reelección del entonces Presidente. Manifiesta entre sus palabras de renuncia: "... no puedo dejar de expresar mi alarma ante la desmesurada extensión de los poderes presidenciales, que hace muy tenue la ya tenue división de poderes." (Discurso de renuncia, Santa Fe, 1/6/1994, citado en P. Navarro Floria, en J. Muñoz Villagran coord. 2012).

A lo largo de su vida, De Nevares cosechó numerosos títulos y nombramientos los cuales son pruebas fehacientes de un camino complejo de relaciones institucionales -iglesia, estado, ejército, sociedad- que fueron construyendo diversos espacios de participación social. Su compromiso y sus acciones fueron reconocidas por el país vecino de Chile, por la academia, por las comunidades capuces, por la provincia y la ciudad de Neuquén.⁷³

Con su fallecimiento en 1995, la Iglesia comenzó a perder presencia en la escena política-social de la provincia, lo cual tuvo como consecuencia una participación más discreta del espacio público que el que le diera 'Don Jaime' (Vaccarisi y Godoy en Quintar, Rafart y Camino Vela 2004, p.121). Si bien, podemos decir que su participación disminuyó notablemente, la Iglesia aún hoy suele ocupar algunos espacios, ya sea cuando el Estado u otro organismo solicita su intervención en algún conflicto -como ocurre actualmente cuando el gremio docente convoca a prolongados paros de actividades- o cuando, por *motus proprio*, ofrece la sede episcopal como sitio de encuentro para realizar algún tipo de acuerdo entre partes.

Por otro lado, la fuerza simbólica del Obispo de Nevares no menguó. Actualmente, en momentos de denuncias, marchas o movilizaciones, se invoca su figura, tanto en la búsqueda de cohesión del grupo que se

⁷³ Monseñor Jaime de Nevares fue declarado "Doctor Honoris Causae" por la Universidad Nacional del Comahue, en 1992; la provincia de Neuquén le otorgó el Pehuén de Plata; el Consejo Deliberante de la capital provincial lo nombró Ciudadano Ilustre; el gobierno de Chile lo honró con la distinción más alta que otorgan a personas de otras nacionalidades y la comunidad Mapuce de Colipilli lo nombró Miembro Honorario de su comunidad.

manifiesta, como de refuerzo de la legitimidad del reclamo (Mombello y Nicoletti 2005).

• ***Sociedad civil: grupos, movimientos y reclamos***

En nuestro trabajo, entendemos que la sociedad civil⁷⁴ conforma una red de relaciones humanas que constituye grupos conflictivos y heterogéneos, que se construye por fuera del Estado, pero que no puede ser pensada sin él. Ambas son instituciones de constitución mutua que realizan acciones paralelas. En este sentido, ¿debe la sociedad civil resolver lo que no resuelve el Estado o debe instalar en la agenda aquellos temas que no son abordados por éste?

En la Argentina de hoy, luego del embate neoliberal de los '90, el contexto político-social muestra un importante protagonismo de la sociedad civil, es decir, de la organización de ciudadanos/as por fuera del estado. En efecto, ante la disminución por parte éste, de las regulaciones que atañen a la garantía de los derechos sociales y civiles, se produce un descreimiento sobre el ejercicio de la justicia y el respeto por los derechos individuales y colectivos, una especie de quiebre de la confianza en la representación partidaria y en una política sin renovación ni equidad social. De esta manera, pensar la sociedad civil en términos de lazos sociales implica, a su vez, tener en cuenta las dificultades actuales para construir lo común.

Como veremos en una sección posterior, la tradición en la participación de la sociedad civil en la demanda por educación, caminos, comercios y otros, comienza a tomar fuerza durante la etapa territorial. La conformación de espacios de participación de la sociedad civil se produjo ante la presencia/ausencia del Estado según las prioridades de la política del momento. “La escasez de habitantes distribuidos en extensísimos espacios y la consecuente dificultad en la construcción de un espacio público en donde dirimir los conflictos y encauzar las demandas, fueron obstáculos importantes a la hora de hacer efectiva su ‘visibilidad’.”(Teobaldo 2011, p. 366). A pesar de ello, se fueron conformando diversos grupos y espacios

⁷⁴ La sociedad civil es descripta en diversos trabajos como las formas en que distintos grupos configuran redes asociativas como forma de apoyo mutuo ante la necesidad de reclamar o responder a las políticas estatales (Bhikhu Parekh 2004, p.19).

con distintas características ya fuera por gestión de vecinos -en espacios rurales o urbanos-, o por la recuperación de desatendidos emprendimientos estatales (Teobaldo 2011, pp.366-367).

Estos distintos grupos conformados en la etapa territorialiana, se tradujeron en gremios, organizaciones de defensa de los derechos humanos, colectivas feministas y otros movimientos sociales.

Éstas son las corporizaciones de la sociedad civil que completan la tríada central de la cultura política neuquina. Se construye desde estos espacios una cultura política vinculada principalmente a la defensa de los derechos humanos y los derechos de los trabajadores. Esto está hoy en estrecha relación con una cultura política nacional que retoma⁷⁵ la visibilización de los crímenes de la última dictadura militar y que busca devolver su identidad a aquellos que la perdieron. Esto es el resultado de la articulación entre una sociedad civil vigorosa y de la voluntad de los

⁷⁵ Raúl Alfonsín a cuatro días de asumir en 1983, dictó dos decretos. Uno para ordenar el juzgamiento de las tres primeras juntas militares, y que fue el primer paso –con valor jurídico, pero además demostrativo de una histórica decisión política de ese gobierno democrático- para juzgar aquellos delitos contra los derechos humanos. El otro decreto, ordenaba “la persecución penal” de las cúpulas de la guerrilla, poniendo en práctica lo que de denomina “teoría de los dos demonios”. De los nueve jerarcas juzgados hubo cuatro absueltos y tres tuvieron penas menores. Pero lo que quedó para la memoria histórica es que Videla y Massera fueron condenados a prisión perpetua. Bajo presión militar, y ante el temor de que hubiera sediciones militares, en 1985 el Congreso sanciona, por impulso de Alfonsín, la ley “de Punto Final”. Ésta norma –llamada Ley de Prescripción de la Acción Penal-, marcaba un “punto final” a la posibilidad de iniciar juicios por delitos de la dictadura. Luego del alzamiento de los ‘carapintadas’ en Semana Santa de 1986, se promulgó la Ley de Obediencia debida, que estableció -en pocas palabras- que los militares debían obediencia a sus superiores por lo cual no podía acusárselos por el cumplimiento de las mismas. En septiembre de 1989, el recién electo Presidente Menem indultó a los pocos procesados. Y al año siguiente, lo hizo también con Videla, Massera y otros, que eran los únicos que habían recibido condena. Se promovieron diversas acciones por parte de sobrevivientes del genocidio, de militantes por los derechos humanos, de abogados, de fiscales y jueces, en articulación con los organismos de derechos humanos. Una de ellas, impulsó los “Juicios por la Verdad”, logrando imponer un principio jurídico, convalidados por algunos jueces, a partir de los que se comenzó la búsqueda de ‘la verdad’. Se partía de la premisa de que si bien no se podía castigar penalmente a los responsables de los crímenes porque había leyes que lo impedían, los familiares de los/as desaparecidos/as, y la sociedad en su conjunto, tenían derecho a conocer ‘la verdad’. El Presidente elegido en 2003, Néstor Kirchner, envía al Congreso el proyecto de nulidad de las leyes de “Punto Final” y de “Obediencia Debida”, consiguiendo mayoría para sancionarlo, y así quedaba abierto el proceso para retomar el juzgamiento de los crímenes del terrorismo de Estado. En 2006 se realizó el primer juicio tras la anulación de las leyes, en la ciudad de La Plata, contra Miguel Etchecholat. Uno de los querellantes fue Jorge Julio López, sobreviviente desaparecido desde el día en que empezaba a difundirse el veredicto. Argentina es el único país del mundo que, aún habiendo pasado más de 30 años de los hechos, juzga en tribunales civiles y con todas las garantías del debido proceso a los responsables de los crímenes de una dictadura genocida. (Entrevista realizada a Miguel Croceri, Licenciado en Comunicación Social y docente de la Universidad Nacional de La Plata)

gobiernos de Raúl Alfonsín -en el inicio- y de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, después. Podríamos afirmar que en ésta, como en tantas otras demandas de la sociedad civil, el Estado ha hecho suyas dichas demandas y las ha transformado en políticas públicas, mostrándose así una articulación y retroalimentación entre el Estado y la sociedad civil.

Son numerosas las estrategias que han ido poniendo en juego -y los espacios de participación que han ido conformando a lo largo de la historia de la provincia- estos sujetos sociales frente a las decisiones políticas que provocan demandas: desde cortes de ruta, marchas -algunas de silencio-, tomas/ocupación de edificios públicos, pedidos por notas y cartas de lectores en diarios locales, hasta murales, pintadas, retiros de lugares de trabajo, paros de actividades y asambleas. Unas y otras, tanto espontáneas como planificadas, prolongadas en el tiempo o eventuales, dependen, en la mayoría de los casos, de la demora de las respuestas buscadas.

La construcción de los gremios provinciales tiene orígenes particulares ya que muchos de ellos surgieron durante la etapa final de la última dictadura militar, de la mano del entonces Obispo De Nevares. Tanto la Asociación de Trabajadores del Estado⁷⁶ (ATE) como la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN) se constituyeron como un polo gremial caracterizado fundamentalmente por su independencia del estado y por la defensa de los derechos humanos. “En 1982, todavía, salir a la calle, juntarse, plantear reclamos colectivos, hablar de Derechos Humanos y sociales, mencionar incluso las garantías individuales, era exponerse a represalias, cuando no al terror liso y llano desde el Estado”, cuentan algunos/as testigos de aquellos años⁷⁷.

⁷⁶ “El 16 de Noviembre de 2003 se cumplieron 20 años de aquellas jornadas en la que un grupo de trabajadores del Estado provincial sintieron la necesidad de comenzar a organizarse en la defensa de sus derechos y garantías, impulsaron la fundación de SUTEN que luego se transformó en lo que hoy es la gran ATE neuquina. Es por esto que el 16 de noviembre de 1983, es una fecha que está instalada en la historia y el corazón de miles de estatales neuquinos. Ellos han sido los verdaderos protagonistas desde aquel nacimiento de SUTEN que, una vez recuperada la democracia, comenzaron a organizarse en la búsqueda de un sindicato capaz de representar los verdaderos intereses de los mismos” historia de constitución del gremio ATE, vista en <http://www.ateneuquen.org.ar>

⁷⁷ Boletín publicado con motivo de conmemorarse los 30 años de ATEN. Visto en <http://www.aten.org.ar>

El Colegio San José Obrero -de estirpe salesiana- fue el sitio donde se aprobó el Estatuto de la Asociación de Trabajadores del Estado, el 21 de agosto de 1982. En esa misma institución, funcionó la primera oficina. Estos lugares de encuentro, físicos y simbólicos, dan cuenta de los estrechos vínculos que mantenían la Iglesia neuquina y las incipientes organizaciones gremiales que procuraban constituirse en pos de la defensa de sus derechos como trabajadores y de los derechos humanos que, en ese momento, estaban siendo fuertemente avasallados.

Lo político en las construcciones y articulaciones de los espacios de participación

Si bien al referirnos al concepto de espacios de participación no pretendemos circunscribirnos a aquéllos que se producen ante la necesidad de resolución de conflictos sociales, no podemos ignorar que la provincia del Neuquén es un espacio social en permanente conflicto. Los espacios de participación que configuran la cultura política neuquina se construyen a partir del entramado de complejas articulaciones.

En este sentido, nos parece relevante para nuestro análisis pensar el por qué de determinadas características de esta provincia respecto de su “...configuración como lugar particular para el conflicto social” (Aicziczon 2005, p. 1).

Estaríamos en condiciones de afirmar que la intervención del Obispo de Nevaes en la lucha por los derechos humanos constituye uno de los pilares centrales sobre los que se apoyan los espacios de participación que se construyen en pos de la resolución de diversos conflictos sociales. El Choconazo en la década del '60 y el Cutralcazo en la del '90 fueron verdaderos hitos en la historia de la participación de la sociedad civil en la provincia, así como también, fue importante su repercusión a nivel nacional.

Aicziczon sostiene como hipótesis que la existencia en la provincia de un movimiento obrero relacionado con empresas estatales como Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), junto con las luchas de los sectores populares (puebladas, piquetes, huelgas), se constituyeron en una matriz de protesta que “...genera, refuerza y revitaliza en amplios sectores de

población movilizada, toda nueva expresión contestataria, media mecanismos de transmisión cultural...”.

En los ‘90 comienza a resquebrajarse el modelo político-económico de fuerte intervención estatal, junto con el MPN, que se divide entre sapagistas (seguidores de Felipe Sapag) y sobichistas (partidarios de Jorge Sobisch). Se comienzan a observar entonces los reclamos de la población contra las políticas privatistas, como es el caso de las puebladas de Cutral Co (1996-97) y el desalojo, por parte de gendarmería, del puente Cipolletti-Neuquén (1997), ocupado por los/as docentes que se oponían a la Ley Federal de Educación -lo cual nacionaliza el conflicto- (Aicziczon 2005). Estas protestas tuvieron como punto de inicio la desarticulación de la sociedad del trabajo y el corrimiento del Estado como garante del bienestar social. (Iurno y Favaro 2008, p. 304)

De este modo, se configura el campo de participación neuquino, no sólo por el autonomismo ciudadano -sobre todo luego de la crisis de 2001-, sino también porque las protestas son lideradas por instituciones “clásicas” como los sindicatos y partidos de izquierda, sumadas a los nuevos movimientos (mapuce, de mujeres, antipeajes, de desocupados, entre otros). Es así como esta matriz se convierte en una “...estructura de oportunidades políticas para el surgimiento de acciones colectivas constantemente presente...” (Aicziczon 2005, p.)

Articulaciones: ‘lo físico’ y ‘lo simbólico’

Como señalamos en el Capítulo I, el concepto de espacios de participación que construimos se compone de dos dimensiones: una física y otra simbólica, que se relacionan entre sí. A lo largo de este punto, vamos a encontrar que estos espacios construyen su identidad tomando el nombre del lugar físico en el que se desarrollan, ya sea una ciudad, un pueblo o un puente. Asimismo, la dimensión física adquiere una particular relevancia, en tanto lugar de encuentro de la producción de dichos espacios: las rutas, el puente carretero que une las ciudades de Neuquén y Cipolletti, la Catedral neuquina, el monumento a San Martín, la Plaza de las Madres y/o la sede central de la Universidad Nacional del Comahue en la capital neuquina.

De este modo, la dimensión física de los espacios de participación nos permite identificar los sitios donde lo simbólico tiene lugar, donde la participación efectiva se realiza, y en donde se da la lucha por la territorialidad y la ocupación -al menos momentánea- de los espacios públicos. En este sentido, es importante remarcar que esta dimensión nos remite siempre a los espacios públicos definidos, produciendo efectos de identificación en los diversos sujetos sociales que por ellos circulan.

Es en este punto donde comienzan a cruzarse ambas dimensiones, la física y la simbólica, y en donde las relaciones de poder se constituyen en redes en las que se articulan los discursos en una construcción dinámica, desde las tensiones y los conflictos permanentes, no sólo al interior de los espacios mismos, sino también desde 'el afuera'.

Respecto de la conformación de la cultura política neuquina, podemos afirmar entonces que los espacios de participación se construyen en torno a los temas que se plantean en las agendas, no sólo del estado sino también de la sociedad civil, ya que las organizaciones sociales, y sus actividades y reclamos, instauran sus propias agendas.

En el desarrollo de las siguientes secciones, haremos visibles los vínculos que se establecen en la provincia entre la cultura política y las culturas escolares.

Un ejemplo sustantivo de esta articulación se consolida en la escuela privada laica, denominada P. En ella, hay un patio que lleva el nombre de Omar Carrasco, soldado asesinado en la localidad neuquina de Zapala en 1994, mientras cumplía con el Servicio Militar obligatorio. Como consecuencia de este hecho brutal, que instaló el debate a nivel nacional, fue derogada la ley que establecía la obligatoriedad de dicho servicio⁷⁸. Asimismo, hay en esta institución otro espacio de significativa

⁷⁸ Beba Mujica, una de integrantes del movimiento de 'Las Madres' en Neuquén, comentó en una entrevista que acompañaron a la familia Carrasco en la búsqueda de su hijo: "Siempre insistimos en que El Ejército era culpable de su desaparición (...) El padre de Carrasco había sido convencido por el Ejército de que su hijo había desertado (...) entonces el Sr. Carrasco empezó a buscarlo fuera de la base, pero por supuesto, el soldado estaba dentro de ella." Inés Ragni comentó: "Estábamos asombradas de que el Sr. Carrasco aún creyera que su hijo estaba a salvo en la base y no fuera de ella. Intervine en una conferencia y le dije: 'Por favor, no esté tranquilo si su hijo está en la base del Ejército. Debería estar tranquilo si su hijo está afuera porque si está dentro de la base, lo encontrará muerto.'" (Hernández 1997, p.64)

denominación: al laboratorio le otorgan el nombre del docente Carlos Fuentealba, asesinado por la policía en 2007, durante un reclamo docente.

De esta manera, la cultura escolar de esta institución permeabiliza y hace suyo -entre otros aspectos- algunos hechos sociales y políticos que ocurrieron en la provincia y tuvieron repercusión a nivel nacional.

Aquellos primeros espacios: participación territorialiana⁷⁹

Como decíamos arriba existen en este período numerosos acontecimientos en los que la sociedad civil es protagonista.

Un ejemplo de ello, lo encontramos en la fundación de diversas escuelas sobre fines del siglo XIX y principios del XX⁸⁰. A pesar del aislamiento, los vecinos se organizaban para pedir y levantar establecimientos cercanos a sus lugares de residencia, como ocurrió en el Norte neuquino (Ñorquín,

⁷⁹ La provincialización de Neuquén ocurre en junio de 1955, por medio de la Ley 14.408, encuadrada en el Primer Plan Quinquenal del gobierno de J.D. Perón. Anteriormente, conformaba un Territorio Nacional.

⁸⁰ La historia de la educación en el nivel secundario provincial comienza a construirse a mediados del siglo XX, al igual que la provincia. Antes de la década de los 40, quienes querían y podían estudiar, migraban a Bahía Blanca o a la ciudad de Buenos Aires. En 1943 nace el Nivel Medio en el territorio neuquino –todavía territorio nacional-, con la creación - en la ciudad de Neuquén- de la Escuela Técnica de Artes y Oficios de la Nación con Anexo Comercial, Mixto y Profesional de Mujeres⁸⁰. En Zapala, una importante localidad del centro de la provincia, surge el primer establecimiento de nivel medio en el año 1947. Y en Plaza Huincul en 1952, esta última con una fuerte orientación técnica. También fue en esta época que la Iglesia Católica y la Congregación salesiana construyeron centros educativos en forma paralela a lo realizado por el estado neuquino.

Desde los 80's, y en algo más de una década, de la mano del crecimiento poblacional, el nivel medio provincial experimentó un fuerte crecimiento. Mientras que la ciudad de Neuquén en 1980 contaba con 14 establecimientos de nivel medio (3 nocturnos), en 1991 ascendía a 35 establecimientos (8 nocturnos). Tanto la organización interna de los establecimientos de enseñanza media, así como las funciones de los cuadros institucionales seguían las normativas establecidas en el Reglamento General de Escuelas Medias Normales y Especiales de 1943. Desde entonces, las modificaciones introducidas a este reglamento no han sido sustanciales

En los inicios de los 90', se produjo la transferencia de los establecimientos de nivel medio desde la jurisdicción nacional hacia las jurisdicciones provinciales. Con esta política educativa se completó el ciclo iniciado en el año 1978 con la transferencia de los establecimientos de nivel primario dependientes de la Nación.

Según los datos relevados en el censo de 2010, actualmente la provincia de Neuquén cuenta con 84 escuelas secundarias –con un total de 46.258 estudiantes-, de las cuales 63 pertenecen al sector estatal –con 40.440 alumnos/as- y 21 son de gestión privada -5.818 estudiantes-.(Un análisis más detallado de la construcción del sistema educativo secundario neuquino, se encuentra en el capítulo “Una joven provincia llamada Neuquén: focalizando la mirada”, del libro *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y Trabajo*, 2013, producción colectiva del equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, dirigido por la Dra. Adriana Hernández.)

Huinganco, Junín, entre otros). En Barda Negra, la escuela fue creada por el Cacique Liucopán, que desocupó su casa de dos piezas para que allí funcionara. De este modo, se observa la necesidad de los mapuce "...por incorporarse a la sociedad del blanco a través del reclamo por la escuela pública, uno de los medios posibles para superar sus durísimas condiciones de vida" (Teobaldo y García 2000, p. 34).

Encontramos aquí, lo que podríamos considerar las primeras acciones de la sociedad civil neuquina, en reclamo por lo que un sector social consideraba perjudicial a sus intereses. Otro ejemplo que podemos citar tuvo lugar cuando el ferrocarril llegó a la confluencia de los ríos Limay y Neuquén. En ese entonces, el gobernador Bouquet Roldán (1903-1906) trasladó la capital neuquina (1904) al sitio en el cual se encuentra actualmente. Ante esta situación, los pobladores de la antigua capital Chos Malal elevaron una nota a la Cámara de Diputados en la que expresaban que la confluencia carecía hasta de agua como para convertirse en la capital neuquina. Sin embargo, el traslado se realizó y tuvo como consecuencia la pauperización y despoblación del Noroeste provincial, que aún hoy perdura. (Bandieri, Favaro y Morinelli 1993, pp.289-298)

Otra expresión de la voluntad popular se manifestó hacia 1934, en la localidad de Cutral Có ("Pueblo Nuevo"), situada entre la capital neuquina y la ciudad de Zapala, al Norte de la gobernación, donde se crearon dos comisiones de vecinos, la "Comisión Amigos del Pueblo" y la "Comisión pro-escuela pueblo nuevo", cuyo objetivo era la construcción, entre otras medidas, de una escuela, para lo que solicitaron la colaboración del entonces Gobernador del Territorio, Coronel Pilotto. (Teobaldo y García 2000). Posteriormente se organizó una comisión presidida por Elías Sapag, uno de los comerciantes caracterizados, denominada Comisión de Fomento.

A partir de entonces, comenzaron a surgir diversos grupos destinados a la celebración de los festejos patrios y a la organización de los eventos culturales y deportivos. En unos y otros se reiteran entre los organizadores los nombres de Elías y Felipe Sapag, quienes sembraron así la semilla de una participación política clave en la provincia. (Bandieri, Favaro y Morinelli 1993, pp.328-329).

Estos espacios de participación son indicios de los modos de construcción de la ciudadanía neuquina que se empieza a configurar por ese entonces. De esta manera, a partir de mediados del siglo XX, comienzan a sucederse algunas acciones colectivas que muestran la fuerza de los movimientos en la lucha por la reivindicación de lo que cada grupo manifestante considera justo, legítimo y equitativo. Estas acciones se configuran como espacios de participación a partir de diversas relaciones de fuerza que interactúan conformando particulares modos de entender la acción ciudadana y de construir determinados elementos de la cultura política.

Es importante destacar algunos espacios de participación que se gestionaron durante este período en relación con la educación, ya que nos revelan indicios de las lecturas que podemos hacer de ellos en la actualidad.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1.420, comenzaron a surgir prácticas emanadas del sector privado, dado el retraso con que el Estado concurría a satisfacer las demandas. El mismo se debía, en parte, a la lejanía del Territorio con respecto al poder central, lo que llevaba a la población a asociarse de manera voluntaria y muy activa frente a las políticas de inclusión-exclusión por parte del Estado. (Teobaldo 2001, en A Puiggrós y Teobaldo, García y Nicoletti 2005)

A estas demandas sociales podemos sumar las denuncias que se mencionan en el Semanario Neuquén y otros periódicos, por el cierre de escuelas y las diversas irregularidades por las que transitaba la construcción del campo educativo neuquino. Tanto la prensa como la sociedad civil, a menudo por su intermedio, estaban en constante alerta respecto de las políticas educativas.

En cuanto a los reclamos de construcción de escuelas por parte de la sociedad, en 1903, una comisión femenina de Estación Neuquén -así se denominaba lo que luego sería la capital provincial- solicitó, por medio de notas al gobernador Alsina, la creación de una escuela mixta. La respuesta se concretó al año siguiente, pero de manera separada para mujeres y varones.

La implementación de la escuela pública estuvo en el Territorio de Neuquén y Río Negro a la saga de las necesidades de la población, situación puesta de manifiesto por la constante denuncia de los periódicos y de los permanentes reclamos que los ‘vecinos caracterizados’ realizaban. (Teobaldo y García 2000, p. 133)

Otra demanda vecinal efectuada por medio del periódico fue la extensión de la educación primaria a los grados superiores, ya que las escuelas sólo llegaban hasta el 4º grado. (Teobaldo y García 2000, pp. 33-54)

A mediados de la década del ‘20, comenzaron a surgir en Plaza Huincul, situada a 100 km de la capital provincial actual, los primeros indicios de la relación que posteriormente mantendría la educación con la empresa YPF. Un grupo de esposas de obreros de dicha corporación se movilizaron para solicitar la creación de escuelas. Fue de ese modo como se gestó el vínculo que convirtió a YPF en un interlocutor permanente entre la sociedad civil y el estado, vínculo que posibilitó respuestas inmediatas a los reclamos. En próximos apartados veremos el giro que toma esta relación a mediados de la década del ‘90. Vale decir también, además de la creación de escuelas, la sociedad civil gestionaba la construcción de caminos y diversas obras. (Teobaldo, García y Nicoletti 2005, p. 25)

Estas primeras manifestaciones de la sociedad civil del territorio fueron creando el clima propicio de participación ciudadana que se potenció frente a problemas de gran magnitud, como fueron ‘El Choconazo’, las puebladas de Cutral Có, la lucha por la derogación de la Ley Federal de Educación, el asesinato del docente Fuentealba, entre otros. Estos -y otros tantos hechos/acciones sociales- fueron erigiéndose en hitos que identifican a la provincia de Neuquén por su particular construcción de la participación de sus habitantes.

Espacios de participación de la cultura política provincial: focalizando la mirada en los tiempos de la investigación

Como expresamos al inicio de este capítulo, en nuestro trabajo hemos construido una clasificación a partir de la cual delineamos los bordes de los espacios de participación estudiantil según sus fuentes de organización y su temporalidad. Anteriormente, señalamos como principales fuentes de

organización de los espacios que se construyen en la arena provincial a la iglesia católica, al Movimiento Popular Neuquino y a la sociedad civil. En este apartado nos proponemos identificar las articulaciones que son producidas por estos sujetos y que construyen los espacios de participación neuquinos.

Si utilizamos esta clasificación al nivel de la provincia en general, encontramos que, en su mayoría, quienes gestionan los espacios de participación son las organizaciones de la sociedad civil, como los gremios y algunas agrupaciones de izquierda. Precisamente son éstos los organismos que, con una amplia convocatoria, oponen la mayor resistencia a las políticas oficiales. A los efectos del análisis, vale decir también que, si bien estos sujetos sociales se presentan como una oposición fuerte y contante, al interior de estas organizaciones -y en razón de la lucha de intereses diversos-, existen permanentes conflictos.

Por qué elegimos estas organizaciones, porque las organizaciones más conflictivas en la provincia son los gremios de trabajadores del estado como los de salud y los docentes (Orietta Favaro 2008), con alto nivel de convocatoria. Particularmente en la ciudad de Neuquén, que se enfrentan al gobierno-, por sus salarios y las políticas que éste implementa, convirtiendo la negociación a menudo en una tarea titánica de difícil resolución. Es de esta manera, por lo general, como los espacios de participación se construyen en oposición a los modos de hacer política del estado provincial.

A partir del análisis de la cronología del conflicto social en la provincia de Neuquén en el año 2009⁸¹ -período en que fueron realizadas las entrevistas en las escuelas secundarias-, identificamos como fuentes de organización de los espacios de participación al gremio docente de la provincia, al gremio de los trabajadores del petróleo y a los trabajadores de la fábrica recuperada FASINPAT -exZANON-. Los tres, si bien realizan acciones en el ámbito provincial, también se relacionan con las otras provincias.

⁸¹ Publicación electrónica del Observatorio Social de América Latina, CLACSO. Este boletín establece una cronología del conflicto social en países de América Latina y el Caribe. Se realiza una cronología mensual de 19 países a partir de lo que se busca la promoción de estudios de investigación sobre los procesos de movilización y conflicto social, las dinámicas de participación y los repertorios de acción en las sociedades y organizaciones populares.

El gremio docente ATEN, por ejemplo, en el año 2009 se asoció con UNTER -agrupación que reúne a los docentes de la provincia de Río Negro- en el marco del conflicto que tuvo lugar también en otras provincias, para solicitar un aumento en el salario. Realizaron paros y movilizaciones al inicio del ciclo lectivo, teniendo como sitio de encuentro emblemático el puente que une las localidades de Cipolletti y Neuquén. A los reclamos salariales, se sumó el gremio de los trabajadores del Estado, ATE. Asimismo, se hizo fuerte el pedido de justicia por el asesinato del docente Fuentealba, conformándose ésta en otra consigna del paro, por lo que en la fecha de conmemoración de su muerte, 4 de abril, se reunieron los/as docentes en Arroyito, sitio de la tragedia, y algunos grupos en otras provincias como Buenos Aires. Podemos ver así, que se construyen espacios de participación complejos donde se conjugan diversos sujetos sociales dando carácter simbólico a 'lo físico', como lugar de encuentro.

Otro conflicto se suscitó sobre fines del mes de abril. El gremio de los trabajadores del petróleo de Río Negro, Neuquén y La Pampa, amenazó con cortes de gas al país y a Chile en caso de que se efectuaran despidos y recortes salariales. Estos reclamos obligaron a que entrara en escena el gobierno nacional, exigiendo la no concreción de los despidos previstos por parte de las empresas. Finalmente, se produjo una negociación que tuvo como consecuencia el acuerdo entre los implicados: gobierno nacional, gobierno provincial y las empresas. Aquí se conjugan las acciones de la sociedad civil con el Estado, en tanto no pueden ser pensados de modo separado. La cultura política provincial no puede construirse aislada de lo que sucede a nivel nacional e internacional. De hecho, es en las diversas interacciones que ésta se configura y tiene lugar.

Otro de los agentes importantes que construyeron espacios de participación en ese año 2009, y que siempre están vigentes en los espacios de participación que se conforman a nivel provincial, son los ceramistas de FASINPAT. En aquél momento, reclamaban la aprobación del proyecto de expropiación de la fábrica. Como una muestra más de la complejidad de los espacios de participación, podemos señalar que sus movilizaciones también estuvieron signadas por la frase: 'Carlos Fuentealba presente', haciendo

suyos los reclamos de otros gremios, relativos a la justicia como un valor o derecho de todos.

Como pudimos observar de los datos extraídos en las entrevistas, los distintos sindicatos demandan continuamente al estado neuquino. Lo ocurrido en aquél año 2009, no difiere mucho de la actualidad. Las agendas rondan, generalmente, en torno a la solicitud de aumentos salariales y reclamos de justicia por el asesinato del docente. Los espacios públicos son los escenarios de las demandas tales como calles y el puente carretero que une las dos provincias y que por su lugar estratégico, involucran a la población entera, provocando grandes conflictos entre distintos sectores de la ciudadanía. El estado provincial es el destinatario de la mayoría de las demandas, aunque en ocasiones, como en el caso del petróleo, se traslada al gobierno nacional.

Otros sujetos fundamentales en la construcción de estos espacios, son los y las estudiantes. Universitarios/as y secundarios/as se han organizado en diversos momentos para conformar espacios complejos a los efectos de reclamar por la satisfacción de sus necesidades, vinculándose para ello con diversas organizaciones de la sociedad civil.⁸² Con relación a la

⁸² Echenique (2005) realiza una historización del surgimiento del movimiento de estudiantes universitarios. En ella, relata que el movimiento estudiantil universitario del Comahue surge entre principios y fines de 1970 y se constituye como actor político durante los siguientes seis años. Su gestación se vincula con transformaciones económicas como la inserción de Neuquén en el mercado interno como productora de energía y el Alto Valle comienza con el control de la comercialización de la frutihorticultura. Estos hechos implicaron la masificación de sindicatos como el de los obreros empacadores de la fruta en Río Negro (SOEF) y la Unión Obrera de la Construcción en Neuquén (UOCRA)- y la creación de muchos otros -como los gremios de empleados municipales. Esto también contribuyó a dar otra conflictividad a sindicatos como los gremios docentes y de empleados públicos. La creación de la universidad fue un terreno de disputas entre Río Negro y Neuquén. Ambas provincias, fundan en los '60 institutos para la formación docente de los niveles primario y secundario, pero estos destinados inicialmente a formar docentes primarios y secundarios. En 1964 comienza a funcionar la Universidad del Neuquén, pero sobre fines de esa década se transfiere al estado nacional. Las primeras acciones del movimiento estudiantil se vinculan con el repudio a las represiones contra compañeros y a demandar mejoras tanto académicas como de infraestructura. A pesar de que en el estatuto se prohibió la construcción de centros de estudiantes, éstos se conforman y se creó la agrupación Línea Estudiantil Nacional. Además, se crea una agrupación en la Facultad de Ingeniería ubicada en Challacó que participa de las movilizaciones por el "Choconazo" y se solidarizan con los obreros, donándoles los víveres del comedor.

En el '70 se produce la primera toma universitaria en pos de la "nacionalización". Es en el mes de diciembre cuando el Presidente de la Nación Roberto Levingston visita la ciudad de Neuquén. En repudio a ello, el estudiantado comienza una huelga de hambre en las escalinatas de la Catedral y cuando Levingston se acerca a ellos éstos le dan la espalda. Este hecho tuvo repercusión en la prensa nacional y fue conocido como el "Espaldazo", nombre con el cual el LEN titula a la revista que comienza a editar en 1971. Durante el '73 se

regionalización del conflicto social, podemos decir que si bien el estudiantado universitario se expresa en oposición a políticas educativas nacionales, la referencia a las políticas provinciales no están ausentes, por el contrario están implícitas por la manifiesta adhesión de los gobiernos provinciales a la nación.

En este sentido, en la última década podemos señalar cuatro espacios de participación relevantes fomentados por los movimientos estudiantiles: las dos tomas de la Universidad Nacional del Comahue (2004 y 2006); las tomas de una decena de escuelas secundarias (2006) –que abordaremos en apartados sucesivos- y el pedido de un asentamiento universitario en el norte neuquino (2007).

En cuanto a las dos primeras entre los años 2004 y 2006 algunos grupos de estudiantes realizaron tomas en la sede central de la Universidad Nacional del Comahue y en algunas de sus facultades.

La primera se gestó como parte del reclamo por el rechazo a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CoNEAU), y la segunda para impulsar lo que los y las estudiantes consideraban la democratización de la universidad, a partir de la reforma de los estatutos. La acción liminar fue impulsada por la Facultad de Ingeniería, resolviendo en asamblea la toma del decanato y la participación en la asamblea interfacultades. De ella, resultó la toma de la sede central de la Universidad con el objetivo de lograr que el Consejo Superior ratificara su rechazo a la Ley de Educación Superior y rechazara las acreditaciones de CoNEAU.

La situación se sostuvo hasta que el máximo organismo se expidió a favor del reclamo estudiantil. El estudiantado fue apoyado por el sindicato de docentes universitarios (ADUNC) y luego por el de los no docentes (APUNC), construyendo de este modo un espacio de participación complejo, en el que se destacó en el entramado de relaciones no sólo los intereses del alumnado, sino también, los reclamos de los otros sectores. La

comienza a completar el movimiento estudiantil provincial que se integra al nacional donde La Juventud Universitaria Peronista es la agrupación política hegemónica. En el '75 la Universidad Nacional del Comahue es intervenida por Remus Tetu quien no reconoce a los gremios y centros de estudiantes. Las medidas adoptadas no difieren de las del resto del país: hubo docentes cesanteados y estudiantes perseguidos, entre otras medidas adoptadas por el interventor. Se comienza así con el proceso de desintegración de los centros de estudiantes que comienzan a articularse nuevamente con el regreso a la democracia.

sede central de la Universidad, se configuró así como un símbolo de la lucha, apropiado por estudiantes que modificaron sus funciones académicas y administrativas, construyéndolo como un espacio de participación estudiantil.

En simultaneidad con los conflictos en la provincia, se configuraron diversos espacios de participación cuyas fuentes de organización respondían a los reclamos de cada sector social: El entonces gobernador Jorge Sobisch, comenzó su campaña presidencial y el Movimiento Popular Neuquino (partido al que pertenece) propuso la modificación de la Ley provincial número 2302⁸³, de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, en 70 de sus 109 artículos. Esto produjo una fuerte movilización de estudiantes secundarios -organizados en el Centro Único de Estudiantes Secundarios (CUES)- y diversos estamentos de la sociedad, como el Colegio Profesional de Servicio Social de Neuquén, ATEN y ZANON, y del gobierno como la Defensoría del Menor de la Provincia. Se organizaron charlas y debates en las escuelas y se discutió en diversos espacios, generando así la participación y la transmisión de información a toda la comunidad. Los argumentos en oposición a la modificación se basaron en que la misma atentaba contra la protección integral de los/as niños/as y adolescentes promulgada por la Ley y arremetía contra las acciones de la Defensoría del Menor. “Este intento de modificación pretendía retrotraer algunos artículos de la ley a concepciones vinculadas con posiciones de neto corte conservador, instalando el control y la sospecha sobre la condición ‘juvenil’” (Roldan 2012, p.12) De esta manera, los/as estudiantes -adolescentes implicados en la letra de la Ley- se convierten en los sujetos principales en el reclamo por sus derechos. (Roldan 2012)

Se iba configurando así un escenario político en el cual el conflicto social estaba en constante ebullición. En ese año 2004, podemos mencionar también diversos reclamos hacia el gobierno relacionados con aumentos de

⁸³ “La modificación legislativa del estatuto de la juventud a nivel internacional se tradujo, en la provincia de Neuquén, en la Ley 2302 de *Protección Integral del Menor y el Adolescente*. Ya mencionamos en un capítulo anterior que la misma fue aprobada en diciembre de 1999, durante el gobierno de Felipe Sapag y se suscribe a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) de 1989. Fue reglamentada en 2001, a través del Decreto 317/01, en el que se articula con otras legislaciones vigentes, por ejemplo con la ley provincial 2222 de ‘Salud sexual y reproductiva’; vínculo tendiente a ‘prevenir el embarazo no deseado y las enfermedades de transmisión sexual’” (Roldan 2012)

salarios como el caso de los trabajadores del Consejo Provincial de Educación y la CTA que ocuparon las calles neuquinas con diversas movilizaciones y realizaron paros de actividades. Además, en el ámbito universitario se concretó un paro de actividades de la Conadu y la Conadu Histórica con ADUNC, que entre sus reivindicaciones exigía la anulación de la LES y disolución de la CoNEAU (Zanin 2010).

En este contexto, la toma de la sede central de Universidad tuvo resultado favorable al pedido de los y las estudiantes, pero no sucedió lo mismo con la idéntica medida de fuerza adoptada en mayo de 2006, año en que también se produce la ‘toma’ de algunas escuelas secundarias neuquinas. En ese momento, el reclamo universitario era la reforma del estatuto universitario, a fin de democratizarlo. Sin embargo, Zanin (2010) afirma que el contexto defirió de aquél de 2004, ya que el conflicto social no era el mismo. El gremio de los trabajadores de la educación provincial (ATEN) había culminado un paro, semanas antes de la ‘toma’, al igual que los trabajadores del estado agrupados en ATE. En asamblea se eligió Rector, pero comenzó la ‘toma’ del Rectorado por cien días para evitar que pudiera asumir sus funciones. Nuevamente aquí, observamos la importancia de los lugares para construir espacios: el estudiantado se apropia de ‘lo físico’ para que se abra paso la dimensión simbólica de la participación.

Una jueza Federal avaló jurídicamente a Boccanera⁸⁴, pero el gremio docente ADUNC decidió recurrir a la Cámara de Apelaciones del Fuero Penal de General Roca para que éste declare la nulidad de la asamblea en que fuera designado el Rector. Hecho que finalmente sucedió. Afirma Zanin que “El movimiento dividido y desgastado por una toma castigada por los medios, los políticos y cada vez más estudiantes, resuelve volver a clases sin garantías de reforma estatutaria.” Se produjo la reforma del estatuto, aumentando la representación estudiantil, pero sumando más representantes al sector docente. Zanin considera que en ese momento

Las condiciones son duras para el estudiantado pues en tiempo de toma muchos dirigentes estudiantiles reciben cartas documento de Boccanera y de políticos para que

⁸⁴ Daniel Boccanera era por entonces docente de la Facultad de Ingeniería y fue proclamado Rector de la Universidad Nacional del Comahue a través de un acuerdo político de distintos sectores que se reunieron en la sede de un sindicato de la ciudad de Cipolletti, en tanto el edificio de la sede central de la universidad estaba siendo ocupada por la Federación Universitaria del Comahue.

levanten la medida. La condena mediática es muy grande y junto a políticos y funcionarios universitarios organizan marchas anti-toma, logrando incluso recuperar el edificio de Turismo. (p. 9)

En las apreciaciones vertidas por el autor se pueden leer varias cuestiones. Por un lado las acciones judiciales que buscan quebrar el espacio construido por estudiantes, en pos de la normalización de las actividades académicas. Por otro, el lugar importante de los medios de comunicación que buscan construir un espacio junto a otros actores sociales –hubo muchos grupos de estudiantes que se plegaron a esas marchas-, procurando revertir la situación de ocupación de los edificios.

Así vemos cómo las fuentes de organización de los espacios de participación construidos a partir de la necesidad de solución de este conflicto, fueron múltiples como también lo fueron los sujetos sociales que participaron en ellos. Observamos que los espacios se construyeron a partir complejas articulaciones, con conflictos al interior de los mismos ya que, por ejemplo, el Frente de Estudiantes por la Resistencia (FER), la Corriente Estudiantil Popular Antiimperialista (CEPA) y la Juventud Universitaria Socialista (JUS) se fracturaron y de ese quiebre se desprendieron otras agrupaciones.

Siguiendo con nuestro análisis en relación a las fuentes de organización de los espacios de participación que se generan en el ámbito provincial podemos hacer mención a la Liga de Estudiantes del Norte Neuquino (LENN) que agrupa jóvenes del Norte de la provincia de Neuquén. Esta agrupación promovió en el año 2007 un encuentro entre estudiantes, intendentes de las localidades, la Rectora de la Universidad y autoridades de las escuelas secundarias de la zona. El objetivo fue manifestar la necesidad de un asentamiento universitario permanente que acogiera a quienes querían seguir estudios superiores.

El estudiantado tiene una amplia trayectoria en la construcción de espacios de participación. Estos espacios son característicos de la cultura política provincial y nos siguen orientando en la identificación de las fuentes de organización de los espacios de participación mencionados, en los que intervienen e interactúan diversos sujetos.

Como pudimos ver, en los distintos momentos históricos, políticos y sociales, las agendas que convocan la configuración de los espacios se centran generalmente en reclamos al gobierno neuquino, cuyas respuestas surgen, por lo general, frente a los momentos de máxima tensión: cortes de ruta, paros por largos períodos, tomas de establecimientos. En esos puntos, generalmente se comienzan a producir conflictos entre los sectores que reclaman y el resto de la sociedad que manifiesta su descontento por sentir que se avasallan sus derechos como la libertad de circulación y/o el derecho a la educación. En numerosas oportunidades se han realizado convocatorias a través de ‘volanteadas’ exigiendo el retorno a clases. Otros exponentes pueden observarse en los medios de comunicación, como radios y diarios locales, donde familias y estudiantes manifiestan su disconformidad con las medidas. En cuanto a las respuestas del estado a las diversas demandas, Taranda (2007) afirma que éstas fueron las amenazas e intimidaciones a los líderes de la protesta social.

Ambas cuestiones se hallan presentes en las palabras de una alumna de la escuela J:

...no comparto, la verdad, porque también están pasando por el derecho de otros, pero está todo tan mal que no se puede salir de eso, es como que estamos en un círculo vicioso, si yo no hago mucho ruido, no corto la ruta, nadie me escucha, me muero de hambre, pero si yo corto la ruta está mal y no quiero hacer las cosas mal, es como un círculo, entonces la verdad, me pareció muy extrema la medida de salir con la policía de esa manera y la muerte de una persona, por más que sea un docente vago de mierda, es un ser y ahí fue demasiado. (Alumna 2- Escuela J)

Estos dichos están mostrando una contradicción que se puede palpar también en la sociedad en general cuando, por ejemplo, se entrevista en televisión a personas que resultan afectadas por la ocupación del espacio público ante un determinado reclamo. La contradicción radica, precisamente, en el sentimiento de que se está perjudicando a un tercero cuando, a la vez, se tiene la convicción de que es ese el único modo de ser escuchados. Además, la alumna remite al asesinato del docente Fuentealba como el punto cúlmine e innecesario de esta modalidad, que significa la materialización de una política de intimidación por parte del entonces gobernador Jorge Sobisch.

Por otro lado, pudimos identificar algunos espacios organizados por los estamentos gubernamentales, como es el caso de mesas de negociación,

foros cívicos o talleres. Sin embargo, no suelen ser éstos los espacios de participación que más se visibilizan.

Esta falta de visibilidad puede tener diversas explicaciones, pero creemos que una de ellas se relaciona con lo que ocurre, con referencia a ellos, en los espacios de participación que se construyen en las escuelas, donde, por las fallas en la comunicación, se desconocen. En efecto, se trata de espacios propuestos desde los estamentos estatales, que sólo pueden conocerse si se realiza una búsqueda específica al respecto, ya que no se realizan campañas publicitarias que inviten a participar a la población. Esta falencia en la circulación de la información constituye un reclamo de los y las estudiantes, que también se expresa en varias de las entrevistas realizadas en las distintas instituciones educativas.

En general, los/as alumnos/as manifiestan no conocer estos espacios. Sólo en las escuelas J y D se hace alusión a la participación estudiantil en espacios construidos por el estado: en la primera se menciona un Consejo de las Naciones Unidas y en la segunda un programa de radio auspiciado por el municipio capitalino⁸⁵.

- ***Espacios organizados por estamentos gubernamentales***

Por nuestra parte, diremos que, desde las esferas gubernamentales de la provincia, la Secretaría de Estado de Juventud y Deportes⁸⁶ constituye el ente oficial específico que pretende oficiarse como fuente de organización de espacios de participación estudiantil. En efecto, entre los objetivos de esta repartición rezan los siguientes: “Impulsar y fortalecer un sistema amplio de derechos y obligaciones exclusivos de los jóvenes”/ “Generar espacios que tiendan a fortalecer diversas formas de participación activa de las personas

⁸⁵ A mediados de este año (2012) desde la Dirección de Juventud del municipio de la Ciudad de Neuquén, se presentó un programa llamado “Aire joven”, en el que se propone a los/as estudiantes de escuelas secundarias la realización de un programa de radio semanal, en la FM de dicho organismo. Se prevén talleres que formen al estudiantado tanto en locución como en producción. Según se informa en la página web (www.minutoneuquen.com), la propuesta tuvo una amplia convocatoria ya que se inscribieron 223 grupos, de 32 secundarios públicos y privados de la ciudad.

⁸⁶ Creada el 4 de marzo de 2005 mediante la ley de Ministerios 2.487, que otorgó un rango superior a la entonces Subsecretaría de Deportes y Juventud con el claro objetivo de darle una jerarquía acorde con las funciones que la misma venía llevando adelante en la comunidad. Los datos que aquí se despliegan fueron obtenidos de la página oficial: <http://w2.neuquen.gov.ar/>

jóvenes en las decisiones que los afectan de forma directa o indirecta”/“Incentivar la participación de la comunidad en el campo de las actividades físicas, teniendo como eje de acción a los actores involucrados en el deporte, la educación física y la recreación”.

En este marco, en las localidades de Aluminé, Villa Pehuenia y Moquehue, se ofrecen talleres para trabajar la caña colihue y fabricar muebles. En Neuquén capital, se promociona un curso de capacitación sobre diseño de indumentaria-moldería a medida e industrial, destinado a jóvenes interesados en aprender un oficio textil. En la página web correspondiente, se explica el Programa Provincial de Capacitación de Pesca con Mosca, que pretende capacitar a los lugareños para que puedan convertirse en operadores turísticos y guías de pesca en sus localidades. (Durante una primera etapa, el programa se desarrolló en las localidades de El Cholar, Huinganco, Manzano Amargo y Chos Malal, donde se capacitaron a cincuenta jóvenes).

Encontramos en estas propuestas algunas similitudes con los espacios de participación estudiantil que promueve la escuela J, del interior neuquino. Recordemos que en esta institución – en relación con sus modalidades técnicas- se realizan variadas actividades vinculadas con la comunidad y de preparación para alguna actividad laboral futura, con lo cual estas propuestas se convierten en espacios de participación sistemáticos que convocan a los y las estudiantes a realizar un trabajo comunitario para el cual deben tomar decisiones en pos de una acción colectiva.

Pero volviendo a la Secretaría de Estado de Juventud y Deportes, el discurso oficial se expresa en estos términos:

Refleja la vida pública de los jóvenes a través de formas de acción y representación que trascienden intereses individuales. Este tipo de participación requiere de un conjunto de instancias y reglas de juego reconocidas y aceptadas por todos los participantes; su forma básica de acción es la negociación y el establecimiento de acuerdos y alianzas estratégicas en la búsqueda del logro de objetivos en común. Los temas de ciudadanía se revelan como una carencia crucial en la cultura cívica juvenil. La participación cívica no reviste mayor relevancia para los jóvenes, como resultado de una socialización pobre, pero también de los límites del sistema de representación (...) Las acciones se encuentran orientadas a promover la participación ampliada de los jóvenes en los ámbitos civiles y políticos mediante la realización de acciones en conjunto con organismos gubernamentales y OSC's. Brindar, aportar y facilitar la adquisición de herramientas que contribuyan a la formación, promoción y proyección de liderazgos juveniles en ámbitos privados y públicos es una de las metas. Esta se logrará mediante la generación de ámbitos de reconocimiento y participación de y para los jóvenes mediante la difusión de sus derechos y obligaciones.

Vale aclarar que, en la página, aparecen estas afirmaciones sin que se mencione fuente alguna. Tampoco se especifican cuáles son las acciones orientadas a promover los espacios de participación juvenil que permitan la formación de las estrategias que se mencionan.

Ahora bien, ¿por qué nos resultan de interés las actividades que menciona esta Secretaría? En la medida en que sus postulados tuvieran un nivel de concreción efectivo, nos parece interesante que desde el estado se procure la atención específica del grupo etéreo que concurre a las escuelas de nivel medio -eje de nuestro estudio-, proveyéndolo de otras posibilidades de aprendizaje de la participación, esta vez en ámbitos externos a la escuela. Cornwall (2002) denomina *espacios convocados* a estas instancias de participación cuya fuente de organización es el gobierno.

Anteriormente conceptualizamos los espacios de participación como construcciones sociales atravesadas por relaciones de poder. En este sentido, estos espacios convocados influyen y son influidos por otros, contruidos por los propios participantes. En todos ellos se construyen experiencias de participación, tanto por parte de quienes los integran como por parte de quienes quedan excluidos. Cabe, pues, la pregunta: estos espacios convocados, ¿constituyen una estrategia del gobierno para ampliar la participación ciudadana, o simplemente reproducen el *statu quo*?

De la lectura del documento de la mencionada Secretaría surge que los proyectos mejor planificados, los más específicos, los que presentan objetivos más claros, son aquellos que se relacionan con las salidas laborales de los jóvenes. Esto podría estar hablando de los verdaderos destinatarios de los proyectos. Probablemente podría estar jugando aquí la suposición de que los jóvenes pertenecientes a los sectores sociales más favorecidos cuentan con sus propias posibilidades de organización y de participación en el ámbito privado, es decir, por fuera de la intervención del estado. Y así, cabría entonces la idea de que la participación pública -intervención del estado mediante- se encuentra orientada a una salida laboral de los jóvenes de los sectores populares.

Por otra parte, no observamos en la página de la Secretaría la convocatoria a ámbitos de discusión, debate o intercambio de ideas acerca

de las necesidades y derechos de los/as jóvenes. Se los/las convoca a una tarea específica a partir de la cual no se deduce que ellos/as puedan incidir en el cambio de algunas prácticas y/o políticas, ni tampoco que puedan tomar decisiones. Vistas las cosas así, sólo se estaría construyendo un espacio que invita a hacerse "...eco de los conocimientos dominantes, más que para la expresión de alternativas..." (Cornwall 2002, p. 9)

Desde otra mirada sobre estos espacios de participación convocados, Fydika (en Rafart, Quintar y Camino Vela 2004) realiza un interesante análisis acerca de las Cartas Orgánicas municipales de las provincias de Río Negro y Neuquén, en el que se señalan diversos mecanismos de participación ciudadana que prevén los municipios, aunque el autor se encarga de resaltar que no necesariamente se llevan a cabo. Algunos de ellos -que nosotras dimos en llamar espacios de participación- son la Audiencia Pública, para el tratamiento de cuestiones de trascendencia para el municipio y que puede también ser solicitada por un cierto número de vecinos; la Audiencia Pública en el marco del Consejo Municipal, a la que se debe convocar para el tratamiento de Ordenanzas de importancia, y los Consejos Multisectoriales participativos, para la consulta o control en distintas materias.

Pensando en estos espacios jurisdiccionales, podemos afirmar que no existe una circulación de la información que permita a la ciudadanía el acercamiento masivo a ellos. En el último tiempo, se realizó un Foro Educativo⁸⁷ con el objetivo de discutir la nueva Ley de Educación Provincial. ATEN se opuso a la realización del mismo, por considerar que su objetivo

...no es resolver ninguno de estos problemas sino avanzar sobre la autarquía legal del CPE y buscar directamente su eliminación o su transformación en un organismo decorativo, atacando derechos adquiridos por los trabajadores de la educación y por la comunidad en general. (En <http://www.atencapital.org.ar/node/617>)

⁸⁷ Así se establece en la Ley 2724 de 2010: "La Honorable Legislatura Provincial, en cumplimiento de los artículos 109 y 189 inciso 3 de la Constitución de la Provincia del Neuquén, convoca al pueblo de la Provincia y a sus organizaciones educativas, gremiales, sociales, culturales, económicas, religiosas, políticas e institucionales al Foro Educativo Provincial, propiciando su participación en todo el ámbito de la Provincia del Neuquén." (Art. 1)

Se prevé que durante el año 2013 se discuta en las escuelas el documento base para la Ley Provincial de Educación, ya que el mismo debería obtener despacho en ese lapso de tiempo, por haber tomado estado parlamentario un año atrás. De no suceder así, debería reemplazarse o archivarse⁸⁸.

Los espacios de participación: según su temporalidad

Desde la perspectiva de la **temporalidad**, los espacios de participación gestionados por el **gobierno** suelen tener como objetivo la *perdurabilidad*, la proyección en el tiempo, mientras que los instaurados por la **sociedad civil** son *espontáneos* y *eventuales*, y aunque pueden conseguir tener una duración más prolongada, surgen ante demandas puntuales y producen acciones situacionales.

Si bien resulta difícil establecer límites temporales para los espacios de participación que constituyen la cultura política -no sólo neuquina sino también nacional-, creemos poder configurar algunos marcos que nos permiten diferenciar entre aquellos que son espontáneos y eventuales, y los espacios institucionalizados. Asimismo, nos encontraremos con otros que, si bien surgen ante demandas puntuales, pueden considerarse institucionalizados en virtud de su permanencia en la agenda provincial.

Como ya lo señalamos, los espacios institucionales se generan con una expectativa de prolongación en el tiempo. Asimismo, hemos mencionado que, aunque no se construyan específicamente con ese fin, algunos espacios logran alcanzar una cierta perdurabilidad.

Con referencia a estos últimos hablan por sí solas las características que adoptó la protesta social -tanto a nivel nacional como provincial-, en ciertos momentos históricos. Así, los espacios sociales de protesta y resistencia que, hasta la década del '90, habían estado dominados por los sindicatos en reclamo de aumentos salariales o de beneficios para los trabajadores,

⁸⁸ “El proyecto educativo llegará a las escuelas” en Diario La Mañana de Neuquén de 30 de noviembre de 2012. Sección Regionales. Visto en http://www.lmneuquen.com.ar/noticias/2012/11/30/el-proyecto-educativo-llegara-a-las-escuelas_170190

comenzaron desde ese momento a ser tomados por los desocupados, que solicitaban empleo y vivienda.

De este modo, empezó a articularse la forma tradicional de protesta -la huelga- con nuevos repertorios de acciones. Un ejemplo de ello en la provincia de Neuquén fue la organización de coordinadoras de desocupados gestionadas por comisiones que, en los diversos barrios de la capital provincial y en varias localidades, tomaban decisiones en asambleas. Estas coordinadoras se enfrentaban con las juntas vecinales conducidas por el MPN, cuyos dirigentes eran quienes realizaban los empadronamientos de desocupados y los que, por lo tanto, distribuían los subsidios. Así, en la década del '90, las respuestas a los nuevos reclamos fueron sustituidas por subsidios asistenciales y empleo precario, con lo cual la gobernabilidad empezó a sustentarse sobre la base de las políticas clientelares, la asistencia focalizada y la represión de la protesta. (Taranda 2007, p.8).

Cutral Có y Plaza Hincul: de la eventualidad a la perdurabilidad

En definitiva, Neuquén no estuvo exenta de estas nuevas configuraciones de los reclamos sociales, tal como podemos observar muy especialmente en los acontecimientos que tuvieron lugar en Cutral Có y Plaza Huincul, a mediados de la década del '90.

En estos hechos podemos observar cómo los reclamos puntuales, los espacios de participación eventuales, se fueron instalando de manera prolongada en el tiempo, a partir de las organizaciones estables que conformaban, tanto quienes efectuaban los reclamos como quienes debían dar respuestas desde el gobierno. Se instauraba, así, una nueva forma de entender y de construir la cultura política provincial.

Para comprender mejor esta conversión de los espacios de participación eventuales en otros más perdurables, tal vez sea necesario profundizar en la historia de estas protestas. Según los analizadores (Favaro, 2005 y 2008; Taranda 2007), el distanciamiento entre Felipe Sapag y su hermano Elías tuvo como consecuencia la fragmentación del partido hegemónico entre los seguidores del primero y los que adherían a una nueva línea partidaria encabezada por Jorge Sobisch, quien finalmente llegó a gobernar primera vez la provincia desde 1991 hasta el 1995.

Este mandatario cuestionaba a los gobernadores anteriores, a los que tildaba de ortodoxos y “dinosaurios”. Sus acciones de gobierno se basaron en un discurso de cooperación con el gobierno nacional menemista a partir del respaldo de las privatizaciones, la reducción de las fuentes de trabajo y el vaciamiento de contenido del federalismo. De esta manera, se comenzó a gestar una nueva relación entre el estado y la sociedad, diferente de la que se había desarrollado y sostenido hasta ese momento.

Por su parte, Felipe Sapag -que asumió el gobierno provincial en 1995- se pronunció en favor de los gremios en conflicto y renunció a la presidencia del partido. Fue así como la división entre “blancos” y “amarillos” quedó plasmada en las puebladas de Cutral Có⁸⁹, denominación esta que, como mencionamos en párrafos anteriores, articula lo simbólico con la dimensión física de los espacios de participación en que los hechos tuvieron lugar.

La modalidad de organización de la medida de fuerza que caracterizó a esta protesta -y que dejó una impronta que se mantiene hasta nuestros días a nivel de todo el país- fue el *piquete*. En tanto, la toma de decisiones se realizaba a través de las asambleas. Los cortes de la ruta que une a Cutral Có con el resto de la provincia de Neuquén comenzaron el día 20 de junio de 1996 y estuvieron protagonizados por estudiantes secundarios y profesores. (Romero 2004) Se organizaron allí varios piquetes -coordinados por sendos delegados que entre sí coordinaban las medidas⁹⁰- que impedían la salida de camiones de la destilería de YPF y se cortaron también la ruta provincial 17 y todos los accesos y salidas de las dos poblaciones vecinas (Cutral Có y Plaza Huincul), de manera que no pudiera entrar ni salir ningún vehículo.

Estos cortes de ruta y el obstáculo que significaron a nivel de las comunicaciones intra e interprovincial adquirieron un fuerte simbolismo y llegaron a naturalizarse, impidiendo “que la vida urbana continúe como si ellos no existieran.” (Romero 2004, p. 66)

⁸⁹ Tuvieron lugar el 20 y el 26 de junio de 1996 y el 9 y el 18 de abril de 1997.

⁹⁰ En un primer momento fueron convocados por la radio local, vinculada a la línea ‘sobichista’, lo cual desbordó a los punteros políticos.

Estas medidas no fueron sino una consecuencia directa de la privatización de YPF⁹¹, apoyada en su momento por el gobierno de Sobisch. En los días de la protesta, el gobierno provincial, a cargo de Felipe Sapag, atribuyó la responsabilidad del conflicto al gobierno nacional y a su antecesor Jorge Sobisch. (Favaro 1999, p. 269) Al colocarse Sapag al frente del reclamo contra el gobierno central, y mediante el compromiso de atender con subsidios a más de mil familias, se produjo el levantamiento de los piquetes (Favaro 1999, p.284).

A partir de entonces, en que los denominados ‘piqueteros’ solicitaron la instalación de una industria que pudiera mitigar los efectos de la desocupación, el gobierno argumentó que no se encontraba en posición de hacerlo.

Los sucesivos gobiernos -ante reclamos del mismo tenor, que patentizan la perdurabilidad de estos espacios de participación- se comprometieron, en vano, a dar una respuesta en ese sentido. Por otro lado la oposición tampoco mostró nuevos caminos para la resolución del problema.

Traducciones: de la cultura política neuquina a los espacios de participación estudiantil

A los fines de nuestro estudio, resulta interesante también analizar la forma cómo estuvo organizado el espacio de participación que se generó en dichas circunstancias, ya que este tipo de organización se replica con cierta similitud en oportunidad de la toma de establecimientos escolares por parte de los/las alumnos/as

Existía, pues, en los piquetes un vocero a través del que circulaba la información y un brazaletes, así llamado al encargado de autorizar el ingreso de víveres y la salida de vehículos. Además se efectuaban reuniones que no eran públicas, así como también asambleas generales.

Este *modus operandi* en situación de protesta tiene similitudes con las acciones que muchas veces realiza el estudiantado de las escuelas secundarias, como ocurre en ocasión de la toma de instituciones. Esto se vio

⁹¹ Según el Censo 1991 y la Encuesta Permanente de Hogares de 1996, Cutral C6 reunía en ese momento, 55.000 habitantes de los cuales 7.900 eran desocupados.

claramente en ‘las tomas’⁹² de establecimientos escolares que tuvieron lugar en 2006 y 2012.

Como hemos mencionado en varias oportunidades, en el mismo año en que efectuamos las entrevistas que fueron indicios para nuestro trabajo de investigación (2006), se realizaron las tomas de diversas escuelas secundarias de la provincia, sobre todo de la capital, durante aproximadamente dos semanas. Recordemos que en el mismo período, se produjo la ‘toma’ de la sede central de la Universidad Nacional del Comahue, aunque ésta tuvo lugar dos semanas después de la toma de las escuelas

A partir de la realización de asambleas en distintos establecimientos, se decidió tomar las instituciones educativas, como rechazo a la Resolución N° 424 del Consejo de Educación en la cual se establecía la presencia policial en las escuelas. Al reclamo por su anulación, se le sumó el pedido de mejoras edilicias –como construcción de gimnasios- y la asignación de viandas para quienes almorzaban en las escuelas.⁹³ En el conflicto, se podía advertir la presencia de un vocero que se comunicaba con sus pares y con los docentes; había estudiantes designados que controlaban quién entraba y quién salía de los edificios escolares y se organizaban asambleas tanto en las instituciones escolares como en otros espacios donde se conversaba hasta lograr un acuerdo que satisficiera a las partes.

Creemos que es interesante para pensar los espacios de participación que se instituyen como ‘tomas’ de las escuelas, el planteo de Débora Kantor (2011) cuando se pregunta: *¿Qué toman los estudiantes?* Podríamos decir que en los espacios analizados, toman la palabra para reclamar por sus necesidades; toman posiciones frente a lo que consideran injusto; toman el tiempo de la escuela y lo convierten en un tiempo otro que habilita su

⁹² En un artículo publicado en 2011, Valeria Manzano realiza una reseña de los movimientos estudiantiles en nuestro país. Certifica allí que las ocupaciones de edificios escolares se remontan a fines de la década del '50, durante el gobierno de Frondizi. En ese momento el estudiantado reclamaba por la no implementación de una ley que permitía a universidades particulares expedir títulos que habilitaban a sus egresados a ejercer profesionalmente. La disputa tomó el nombre de ‘laicos y libres’ (p. 42)

⁹³ Información obtenida de transcripciones de entrevistas a estudiantes, de los programas de radio “La palangana”, de radio Calf Universidad (3 y 5 de mayo de 2006) y “Panorama de la tarde”, de LU5 (3 y 8 de mayo de 2006). (www.clippingdemdios.com.ar)

expresión; toman los lugares para el encuentro con sus pares, docentes y familias, para pensar y reflexionar; toman decisiones y construyen relaciones de poder que les permiten detener el funcionamiento habitual de las instituciones. Ponen el cuerpo. Configuran así espacios de participación reconociéndose como sujetos visibles y que necesitan ser visibilizados. Ponen el cuerpo como un modo de resolver conflictos por sobre otros medios institucionales posibles (Nuñez 2011, p. 17, en Southwell 2013, p. 60). Como ya hemos analizado, llegan a estas instancias cuando los adultos responsables de su bienestar no brindan espacios alternativos para la solución de los conflictos que plantea el estudiantado. No estamos con esto intentando emitir juicios de valor, simplemente procurando señalar que a veces la falta de habilitación de su voz en otros espacios conduce a estas ‘tomas’ que los construyen y los hacen visibles como sujetos de derecho.

Salvando las distancias políticas y sociales entre unos y otros espacios, resulta posible establecer un cierto paralelismo de lo que ocurre tanto en la ocupación de las rutas como en la de las escuelas. Ambas comienzan con demandas puntuales y con actividades de reclamo esporádicas, para luego convertirse en espacios que se sostienen por un cierto tiempo hasta la resolución -generalmente simbólica y parcial- del/los conflicto/s. Algunos de estos espacios de participación que se construyen en la arena provincial y en la escolar pueden incluso convertirse en hitos significativos que se evocan en cada repetición de reclamos similares, lo cual les confiere, no sólo un valor simbólico importante, sino también la sensación de una cierta perdurabilidad y un valor histórico.

La permanencia en el tiempo de los espacios de participación se encuentra también fuertemente ligada a la construcción de una identidad colectiva. Y nuevamente en este punto recurrimos al devenir de los hechos vinculados a las grandes protestas sociales en la provincia. Así, tal como lo señalamos anteriormente, la Iglesia ocupa un lugar importante en la configuración de la cultura política neuquina, y el caso de la pueblada de Cutral Có no fue la excepción. El entonces Obispo de la Diócesis Agustín Radriazzani celebró una misa sobre la ruta, frente a más de mil personas y recibió de ellos una nota firmada por numerosos ciudadanos de Cutral Có y Plaza Huincul en la cual se le solicitaba su intervención en el conflicto y que

se les garantizara una conversación con Felipe Sapag, en caso que concurriera a la zona.

A partir de estas acciones, los/as ciudadanos/as lograron algunos objetivos, como bonos gasíferos, bolsas de alimentos, subsidios para desocupados, suspensión de ejecuciones por parte del Banco Hipotecario, pavimentación, promoción para la instalación de empresas, construcción de escuelas y hospitales.

En ocasión de la segunda pueblada, desde el gobierno provincial se consideró al gremio docente como el principal instigador, ya que fue la huelga docente de marzo de 1997 la que actuó como resorte de este nuevo espacio de participación popular. Por entonces, dicho gremio llevaba adelante un plan de lucha contra la Ley Federal de Educación que se materializaba en una huelga provincial por tiempo indeterminado, movilizaciones y cortes de rutas. El 24 de marzo los docentes cortaron el puente carretero que une a las ciudades de Neuquén y Cipolletti y fueron reprimidos por la Gendarmería. En el marco de esta protesta tuvieron lugar nuevas movilizaciones estudiantiles en Cutral C6 y Plaza Huincul.

En este hito, que hizo mella en la cultura política neuquina, podemos resaltar algunos matices que, creemos, colaboran con la construcción y la permanencia de los espacios de participación: por un lado, la expansión territorial del reclamo y, por otro -y en sintonía con el primero-, la expansión temporal y de los agentes participantes. Es decir, un reclamo que comenzó en un sitio puntual y que fue generado por determinados sujetos, termina extendiéndose hacia otras localidades y adquiriendo, así prolongación en el tiempo.

En efecto, los espacios de participación que se construyeron en las mencionadas puebladas posibilitaron la toma de conciencia de un interés común. En el compartir y estrechar lazos de solidaridad se fue probablemente conformando un sólido colectivo identitario, como también, ocurrió con el profesorado de la provincia, en ocasión del corte del puente Neuquén-Cipolletti. Como vimos, en las estrategias desplegadas se revela que los/as participantes fueron verdaderos decisores al no haber estado expuestos a las consabidas mediaciones. Es así como “De cliente, de votante, de afiliado, pasan a poder decidir acciones. Allí mismo se construye

una identidad, diferenciando a través de fenómenos cooperativos y solidarios la cultura del grupo de las pautas generales o de los otros.” (Pasquini y Remis 2002, p.14 en Rafart, Quintar y Camino Vela 2009, p. 297)

Es en este sentido que podemos preguntarnos por las acciones emprendidas por las escuelas que estamos estudiando con referencia a si existe en ellas una formación/acción que promueva una identificación colectiva y una participación directa que se configuren como parte de su cultura escolar.

En el análisis de las entrevistas pudimos observar que en las escuelas P y J existen algunas estrategias concretas y tangibles de participación estudiantil que podrían acercarse a esta propuesta, aunque más no sea al interior de las propias instituciones. Las mencionadas asambleas que se organizan en una y otra pueden ser un ejemplo de ello, ya que en algunas oportunidades surgieron de ellas acciones colectivas que implican a la comunidad educativa como el reclamo por la calefacción en la escuela del interior neuquino -denominada J- o el ‘nombramiento’ de los patios de la escuela P.

La cara simbólica de lo físico

Volviendo al punto de la perdurabilidad de los espacios de participación, tenemos que decir que interviene fuertemente en ella la ‘cara’ simbólica de ‘lo físico’: las rutas, los puentes, se convierten en trofeos ganados por un sector de la población gremio/pueblo- desalojado por las “fuerzas del orden” en nombre del bien público. Por otro lado, como ya lo expresamos, habría que considerar a los agentes participantes, atendiendo especialmente a quiénes son los sujetos que toman la iniciativa de la organización de estos espacios y a los modos como se tejen en ellos las relaciones de poder.

Con respecto a esto último, cuando el 9 de abril de 1997 comenzó el segundo corte de ruta en Cutral C6 y Plaza Huincul, la protesta se desplazó de los reclamos educativos hacia la solicitud de otras reivindicaciones, principalmente hacia el pedido de cumplimiento de las soluciones prometidas en la anterior pueblada. En esta ocasión, a los manifestantes -jóvenes de entre 14 y 20 años- se los denominó fogoneros. Es en el marco

de un enfrentamiento de ellos con la Gendarmería que se produjo la muerte de Teresa Rodríguez, hecho que mereció un repudio generalizado en todo el país, adquiriendo una impresionante resonancia simbólica y que puso al descubierto las causas más profundas de la situación que se vivía en la comarca petrolera: "...las manifestaciones contra la represión y la repercusión a partir de la difusión de las imágenes, permitieron instalar en el escenario nacional los efectos de la privatización de YPF." (Favaro 1999, p. 285)

Para completar la secuencia de los hechos diremos que, una semana más tarde de los acontecimientos recientemente mencionados, al concretarse la creación de mil quinientos puestos de trabajo, los fogoneros liberaron el paso a los camiones de combustible de la destilería de YPF y a los que transportaban productos comestibles. Posteriormente, en una reunión con el vicegobernador Corradi, entonces a cargo del poder ejecutivo, se obtuvieron entre el 70 y 80 % de las reivindicaciones, a raíz de lo cual se produjo el levantamiento de los cortes de ruta. (Romero, 2004).

Pero volvamos a la cuestión de la importancia de los sujetos sociales que motorizan la participación en estos espacios de protesta y reclamo. Cabe mencionar al respecto que así, como en ambas puebladas se rechazó la intervención de los partidos políticos y de los sindicatos, no sucedió lo mismo con la participación del Obispo Radrizzani que sí acompañó la lucha docente y los reclamos del pueblo de Cutral C⁹⁴. En este contexto emergieron en escena otros nuevos sujetos sociales.

En síntesis, como pudimos ver a lo largo de todo cuanto vinimos exponiendo, en la primera pueblada asistimos a la configuración de un particular sujeto social: el piquetero. Durante el segundo movimiento, son los fogoneros quienes toman el liderazgo en la organización y concreción de

⁹⁴ El martes 15 se reunió la comisión negociadora de la Asamblea Popular de Cutral C⁹⁴-Plaza Huincul (con diez integrantes) con Sapag en la ciudad de Neuquén. La comisión invitó a participar a concejales: diez del MPN (Línea blanca), cinco de la UCR, tres del PJ, uno del FREPASO y legisladores provinciales oriundos de Cutral C⁹⁴. De este modo, los dirigentes políticos que habían sido desplazados por las masas en el primer conflicto lograron recuperar espacios.

los reclamos⁹⁵. Ellos explican su diferencia con los piqueteros en los siguientes términos: “somos fogoneros, no piqueteros. Los piqueteros traicionaron la esencia de la pueblada y transaron con el gobierno, con el cual se acomodaron olvidándose de sus compañeros de lucha.” (Favaro 1999, p.285).

En definitiva, tanto piqueteros como fogoneros se han transformado en figuras emblemáticas de la participación neuquina. Los primeros, como ya hemos señalado, se multiplicaron con el tiempo a lo largo y a lo ancho de todo el país.⁹⁶

De esta manera, se fue configurando el mapa de relaciones en estos espacios de participación, en los que el gobierno, la oposición política y la sociedad civil se constituyeron en activos partícipes en la búsqueda de soluciones.

En relación con este punto referido a la permanencia en el tiempo de los espacios de participación y a la continuidad de los sujetos sociales que los construyen, nos parece relevante retomar aquí el análisis que Auyero (2003) realiza acerca de las puebladas ocurridas en la década del '90, análisis que muestra el carácter histórico de estos espacios.

Auyero denomina a estas puebladas ‘repertorio de la beligerancia’ (p.45). Toma de Chilly el concepto de ‘repertorio de acción colectiva’ para referirse a “...un conjunto limitado de rutinas que son aprendidas, compartidas y ejercitadas mediante un proceso de selección relativamente deliberado...”, y nos invita a “...examinar las regularidades en las maneras de actuar colectivamente en defensa o prosecución de intereses compartidos a lo largo del tiempo y del espacio.” (p.45).

La noción de repertorio permite mirar las luchas continuas contra el Estado, tiene una íntima relación con la vida cotidiana y con las rutinas políticas, y está condicionada por las formas de represión estatal. Así, las necesidades, por urgentes y angustiantes que sean, no son suficientes para

⁹⁵ Se autodenominan fogoneros por considerar que son los que alimentan el fuego de la protesta. Cutral C6 significa, en lengua mapuce, ‘agua de fuego’.

⁹⁶ Existe una disputa por el lugar en el que surgieron primero los piqueteros, entre Tartagal (provincia de Salta) y Cutral C6. A pesar de ello, podemos decir que en ambas localidades los espacios de participación que se construyeron y que dieron el nombre a los conocidos piquetes, se gestionaron a partir de la situación vivida por ambas poblaciones ante la privatización de YPF.

generar la acción colectiva, sino que éstas operan en una matriz de relaciones políticas, luchas colectivas anteriores y respuestas estatales a esas luchas. La beligerancia, dice Tilly (1997), "...no expresa los descontentos y/o problemas de una población sino que surge de los procesos políticos centrales de ésta." (p.120).

Estos nuevos modos de configuración de los espacios de participación fueron el trampolín para poner en debate las políticas económicas del gobierno que causaron las desocupaciones (Auyero 2003, p.46). Las memorias colectivas en torno al funcionamiento de un Estado de semibienestar durante el 'tiempo dorado' de YPF fueron las bases para la organización colectiva en defensa de los intereses de las ciudades. (Auyero 2003, p.55).

Como ya lo anticipamos, se trata de un análisis que habilita la mirada hacia el carácter dinámico e histórico de estos espacios de participación, en tanto ellos se construyen sobre la base de espacios anteriores y son, por lo tanto, el resultado de las interacciones, las respuestas, los modos, que configuraron, antes, otros espacios.

De esta forma, así como la segunda pueblada tuvo su origen en la primera, podríamos decir que ésta se asentó sobre los cimientos del 'Choconazo', espacio construido por los mismos sujetos sociales. Si el análisis de las entrevistas pone en contexto a las escuelas, se pueden vincular estas prácticas que construyen 'lo simbólico' de 'lo físico' (puebladas, piquetes, cortes de puente) como antecedentes de los espacios de participación estudiantil. Como hemos visto, el estudiantado ha generado espacios en los que, por medio de tomas de los establecimientos y/o cortes de calles, reclaman por ejemplo que el estado se haga cargo de los edificios escolares, de las viandas y, en ocasiones, se asocian también con los docentes en los reclamos por las luchas salariales.

No podemos dejar de mencionar que éstas prácticas pueden considerarse en un marco de continuidad con el fenómeno de los cortes de ruta como modalidad de protesta. 'Los cortes' y 'las tomas' se fueron convirtiendo en una de las principales y más persistentes estrategias del reclamo público de los diversos grupos sociales, los gremios y los estudiantes.

En este sentido, las huelgas dejan su lugar como forma predominante de protesta a los cortes de rutas nacionales y provinciales, y se produce así un desplazamiento de las protestas del ámbito industrial a la esfera pública. (Marina Farinetti 1999). El florecimiento de esta modalidad durante los '90 está íntimamente relacionado con cierta efectividad en la obtención de las respuestas a las demandas que los manifestantes expresaban en cada episodio. (Auyero, 2003).

Ya nos hemos referido a que podemos ver cómo la cultura escolar se constituye como correa de transmisión de la cultura política (Litichever y Núñez 2007, p. 8). Hace un buen tiempo que los espacios de protesta de los y las estudiantes -en tanto espacios de participación surgidos ante una demanda eventual- comenzaron a tener, como ámbito físico, el sitio ocupado de escuelas y calles. Los cortes de la vía pública constituyen hoy una de las estrategias predominantes en las acciones de estudiantes secundarios para reclamar y, sobre todo, para ser escuchados/as. Y pareciera que los propios organismos gubernamentales contribuyen, con su accionar dilatorio, a que se mantengan estas medidas extremas de ocupación del espacio público, como son los cortes de calles y rutas y las 'tomas' de las escuelas.

Esto es precisamente lo que expresan los/as entrevistados/as cuando señalan que es esa la única forma de ser escuchados/as, ya que no obtienen respuesta alguna mediante la realización de un pedido formal por nota, debiendo entonces recurrir a estas modalidades de protesta que lesionan la vida social. Si bien en el año en que realizamos las entrevistas -2009- no se produjeron tomas de los establecimientos ni cortes de calle, hubo algunas instancias de reclamo con ocupación del espacio público tanto en la escuela del interior neuquino como de la institución ubicada en el Oeste de la capital neuquina:

Apoyamos la falta de seguridad que había en el colegio, con todo lo que había pasado y bueno fuimos pocos los que estuvimos presentes, pero tratamos de ayudar la medida que tomaron, bah fue no retomar las clases hasta que se pudiera, nos pudieran garantizar algo a nosotros y una marcha que hubo hasta el consejo. (Alumno 2- Escuela C)

Se elevó una nota a la municipalidad, creo. Sé que no la contestó nadie, se elevó otra nota, tampoco la contestaron. Se hizo la tercera, no la contestó nadie, entonces se dijo 'hagamos una manifestación, así nos van a escuchar, hagamos una manifestación pacífica, vamos, nos paramos con pancartas con todo en la puerta de la municipalidad, que nos pregunten qué nos está pasando, nosotros les contamos'. Yo justo ese día no estaba así que no pude ir y sé que fueron todos y al final lograron que vengan a

arreglarlo y tuvimos calefacción otra vez y decisiones así hemos tomado.(Alumna 3-Escuela J)

Estos espacios construidos por estudiantes, se producen en torno a cuestiones que suponen debían haber sido garantizadas por los adultos, pero estos no se asumieron como responsables de dichas garantías (Nuñez 2011, p. 9). De este modo, al no encontrar un interlocutor válido para sus pedidos, actúan de la forma que creen apropiada para ser escuchados/as.

De los espacios de participación estudiantil de ambas instituciones escolares surge la decisión de ‘tomar’ las calles, lugar físico que se convierte en trofeo del reclamo: la inseguridad para unos/as y las condiciones paupérrimas de los establecimientos que carecen de gas para calefaccionarse, para otros/as. Un territorio de circulación pública es visto así como sitio de lucha, que es necesario ocupar para hacerse visibles. La calle entra a formar parte de los espacios de participación y, al igual que en las puebladas y en el Choconazo -y en tantos otros movimientos de protesta- ella se transforma en bastión de lo que se considera justo y legítimo. Se produce así una frontera borrosa entre los espacios escolares -físicos y simbólicos- y los que se encuentran fuera de sus muros. El estudiantado, acompañado por algunos/as docentes, ‘sale’ a las calles para hacer oír los reclamos que tienen que ver con su vida escolar. Y entonces, como en un ciclo que debe cumplirse, las molestias que afectan la rutina de quienes tienen que circular tensan la situación, las autoridades intervienen, acercando algún tipo de solución al conflicto, restableciendo finalmente la circulación habitual.

Algunos/as estudiantes consideran que las movilizaciones no siempre resultan efectivas respecto de los reclamos que se realizan. Así lo expresa una alumna de la escuela ubicada en la periferia de la capital provincial:

E: ¿Fuiste a alguna marcha?

A: Sí, fui a una de acá de la escuela cuando fuimos al consejo, fue una sola vez porque no me gustó mucho.

E: ¿Por qué fuiste? ¿Por qué no te gustó?

A: Fui porque quería ver lo que hacían y si estaba bien lo que estaban haciendo, porque yo de afuera puedo opinar pero nunca estuve, fui para opinar. No me gustó porque creo que con las marchas sirve para hacerse notar pero cuando ya lo hacés como normal ya no influye, no te dan bola. (Alumna 1- Escuela C)

Aunque abundan en la historia nacional y provincial los ejemplos de cómo reaccionan -con mayor o menor dilación- las autoridades ante los paros, las marchas, los acampes, las apropiaciones de rutas y de edificios públicos (en todos los casos se espera el desgaste de la medida y se termina arribando a algún acuerdo por medio de negociaciones luego de verse afectados los derechos del resto de ciudadanía), esta alumna expresa una posición que se aparta de la opinión generalizada de que la ocupación del espacio público representa cierta garantía de respuesta por parte del estado. A la vez, presenta una reflexión interesante sobre la necesidad de sentirse involucrada, de conocer para poder opinar.

Esta preocupación nos invita a pensar también que algunas prácticas que efectivamente promueven la participación de algunos grupos pueden crear barreras para otros estudiantes que, aún teniendo opinión sobre los problemas que suscitan la medida, no acuerdan con determinadas modalidades de protesta. Algunos de los espacios de participación que se generan ante la necesidad de efectuar reclamos no convocan a todos/as. ¿Qué lleva a algunos/as a participar? ¿Qué quiere decir la alumna? ¿Hay prácticas que están bien y otras que no? ¿Qué visión tiene sobre lo social? Podríamos hipotetizar que esta estudiante -al igual que muchos/as otros/as- sostiene una idea de orden social, de un modo de resolver la conflictividad social, que no se sustenta con esta modalidad de participación.

En muchas ocasiones, frente a la falta de políticas que den respuestas a los pedidos que realizan diversos sectores de la sociedad civil, en muchas oportunidades -tal como vimos en análisis previos- no se construyen espacios de participación intermedios, sino prácticas radicalizadas. Los/as estudiantes mencionan en las entrevistas que elevan notas y piden audiencias con las autoridades del Consejo Provincial de Educación, pero ante la falta de respuesta recurren a los espacios que 'se sabe' originan la preocupación y las respuestas por parte del Estado. Por otro lado, la estudiante mencionada arriba alude a la naturalización de los conflictos y de las modalidades de reclamo, que producen un cierto 'acostumbramiento', tanto en aquellos que tienen que brindar una respuesta como en los mismos/as que llevan adelante la medida. Podríamos considerar que sus dichos se hacen extensivos a las expresiones de una parte de la sociedad.

Consideramos en este sentido que si bien en un momento histórico fue útil para los fines propuestos por los grupos que construyeron esos espacios, podríamos pensar que hoy, por su naturalización, los procedimientos radicalizados han perdido fuerza en la medida que los receptores de las demandas dejan que la acción adoptada se diluya, produciendo fracturas y enfrentamientos entre sectores de la población. Algunos ejemplos de ello tuvieron lugar durante el paro docente del año 2009: el gobierno nombró docentes que suplieron a aquéllos que adhirieron a la medida de fuerza; además, algunos grupos se congregaron en el monumento a San Martín -ubicado en el centro capitalino-, repartiendo volantes contra el paro y la falta de clases. Otro ejemplo acontece mientras escribimos estas páginas: el gobernador Sapag expresó la intención de realizar un plebiscito para que la sociedad decida si los/as docentes pueden hacer paro de actividades.

Espacios eventuales que perduran

Otra forma de perdurabilidad de los espacios de participación se relaciona con los constantes pedidos de justicia por los actos de violencia ejercidos por el estado -las muertes del soldado Carrasco (1994), de Teresa Rodríguez (1997) y, más recientemente, del maestro Fuentealba (2007), y el desalojo del puente cortado por los gremios docentes (1997), entre otros (Favaro e Iuorno 2008). Todos estos sucesos han sido tomados como banderas que sostienen y apuntalan los discursos de los y las estudiantes al momento de realizar sus propios reclamos. De este modo, con la apropiación de los mismos, los espacios de participación del estudiantado, permean los límites de los bordes escolares, produciendo efectos tanto en el espacio público escolar como en el espacio público fuera de sus muros; como por ejemplo, visibilizan las condiciones estudiantiles y sociales, las formaciones de subjetividades y el ejercicio de la ciudadanía (Beltran y Falconi 2011, p. 35)

En los últimos años se han vuelto emblemáticas dos grandes movilizaciones de las que participan diversos sujetos sociales, distintos grupos, con diversas agendas, que confluyen: la del 24 de marzo, en que se recuerda el “Día de la memoria, la verdad y la justicia”, y la del 4 de abril, correspondiente al pedido de justicia por la muerte del docente Carlos

Fuentealba. En estas movilizaciones multitudinarias es precisamente el pedido de justicia el que opera como generador de permanencia en el tiempo y, por lo tanto, de institucionalización de estos espacios de participación.

En las entrevistas de la escuela privada laica de la capital neuquina, los/as estudiantes hacen mención a su participación en la conmemoración de esos hechos históricos.

Por otra parte, estudiantes de la escuela D, mencionan haber concurrido bajo la bandera de su escuela a una movilización que se realizó reclamando justicia por la muerte de dos adolescentes -Belén y Franco-, a manos de un automovilista, que asistían a esa institución educativa. Asimismo, los/as alumnos/as de la escuela P, organizados por el Centro de Estudiantes, han concurrido a movilizaciones promovidas por colectivas feministas por el día internacional de la lucha contra la violencia hacia las mujeres.

Podemos ver que tanto en unas como en otras movilizaciones, se pone en juego el pedido de justicia por reclamos que exceden los propiamente vinculados con reclamos estudiantiles. Estos espacios de participación estudiantil son construidos por estos sujetos, pero traspasan los muros escolares.

Así, el estudiantado hace suyas algunas demandas que van más allá de las estrictamente vinculadas a cuestiones escolares o asociadas a la memoria social 'secundaria', como "La noche de los lápices", para incorporar otras relacionadas con la búsqueda de justicia y con la estigmatización de la que son objeto los y las jóvenes (Manzano 2011, p. 49)

Tiempos y contextos: configuraciones espaciales diversas

Sin duda, la temporalidad de estos espacios de participación encuentra su fundamento principal en las coyunturas nacionales y provinciales que los contextualizan, generan, potencian y limitan.

En el año 2001 se produjo una de las mayores crisis económicas, políticas y sociales que afectaron a nuestro país. Los cacerolazos y los saqueos de los negocios fueron unas de las principales manifestaciones del estallido que tuvo como consecuencia la renuncia del entonces presidente De la Rúa y la sucesión de cinco mandatarios en un brevísimo lapso de tiempo. Posteriormente, en el año 2003 en la provincia de Neuquén, se

sucedieron diversos conflictos que derivaron en numerosos actos de protesta: la movilización y el paro de los trabajadores estatales docentes durante un mes, el intento de apropiación financiera de los subsidios a los desocupados por medio de la tarjeta social, la movilización de los obreros de ZANON en reclamo de la expropiación de la fábrica, entre otros.

Como consecuencia de ello podríamos decir que la figura de los ‘vecinos autoconvocados’ y los espacios de participación ciudadana que surgieron en las mencionadas coyunturas sociales y políticas -como las redes de trueque y los comedores comunitarios- tuvieron repercusión en los modos de organización de algunos de los espacios de participación estudiantil que identificamos en el trabajo de campo del año 2006, pero no así en las formas de gestión de los analizados a partir de las entrevistas realizadas en 2009. ¿Cuál es, pues, la explicación de que hubiera en la provincia de Neuquén mayores reclamos de los estudiantes en el año 2006?

En el año 2006 algunos grupos de estudiantes lideraban ciertos espacios de participación surgidos de manera eventual en ocasión de tener que realizar demandas puntuales⁹⁷. Por su parte, frente a los paros docentes de prolongada duración, surgieron otros espacios en los que algunos grupos de padres y madres, que reclamaban por el derecho a la educación de sus hijos/as, se congregaban en el centro de la ciudad o en el puente carretero y repartían panfletos. Tenían lugar, además, una serie de paros de los/as auxiliares de servicio, a raíz de los cuales algunos grupos de familias de diversos sectores de la ciudad se autoconvocaban en las instituciones educativas con el objetivo de realizar las tareas de aseo necesarias para que sus hijos/as pudieran asistir a las escuelas. Estos espacios de participación

⁹⁷ En ese año se realizó el trabajo de campo que sirvió como exploratorio para el desarrollo de la presente tesis. Para más información, remitirse al capítulo “Desarrollos Metodológicos” El siguiente fragmento de una entrevista nos sirven a modo de ejemplo:

El lunes, dimos clases normal en las dos primeras horas y habían pedido permiso los delegados para salir del los cursos en esas dos horas, y se reunieron ahí hasta el recreo y después, llamaron a una asamblea y..., bueno, y a partir de ese momento dijeron que, que empezaban con la medida y no pudimos dar clases en las horas siguientes. (Profesora, Escuela C)

...bueno, M. vino, que no es el presidente porque no se votó, pero es como que hace de líder dentro del grupo de delegados. Ehh vino, nos planteó que iba a tomar la escuela entonces ehh si nosotros lo apoyábamos... (Directora-Escuela C)

familiar fueron considerados por ATEN como un ‘boycot’ a las medidas de fuerza de docentes y auxiliares de servicio.

Podríamos hablar aquí de una de reconfiguración de la alianza familia-escuela que fuera el fundamento de la consolidación de los sistemas educativos durante el Siglo XX. Las familias al ver cercenado el derecho a la educación de sus hijos/as -además de obstruida su rutina- deciden entonces acondicionar los espacios -físicos y simbólicos-, para que el acto educativo ocurra. Ante la ausencia del Estado como garante de ese derecho, toman la iniciativa y se enfrentan, así, a docentes y auxiliares de servicio.

También aquí, como en tantos otros espacios de participación, se articulan diversos movimientos, grupos y sujetos, y se produce la apropiación del espacio público, lugar donde se pone en escena el problema.

Vemos que tanto estos espacios como las multitudinarias marchas a las que hicimos referencia, se generan en base a un encuentro de singularidades que, a partir de poner en común aquello que las une, se van constituyendo a sí mismas. Del mismo modo, hemos podido observar que a pesar de que el Centro de Estudiantes suele funcionar como organismo articulador/organizador de los espacios de participación estudiantil -modo tradicional de organización bastante común y arraigado-, éste no existía en dos de las escuelas que analizamos en ocasión del trabajo de campo realizado en 2009, por lo que las acciones estudiantiles se producían en ese momento desde de una sumatoria de individualidades en busca de objetivos comunes.

De esta manera, y tal como lo expresamos en capítulos anteriores, podemos afirmar que en las escuelas se han configurado diversos repertorios de organización: las asambleas, los liderazgos individuales, la organización promovida por los adultos, los cuerpos de delegados/as, etc.

“...los modos en que la escuela pensó la participación estudiantil -aquéllos reivindicados por la generación adulta- no sólo no fueron los únicos posibles, sino que en la actualidad se articulan con otros, se actualiza, cobran nuevos sentidos, desandan y recorren nuevos caminos.” (Southwell 2013, p. 63)

En algunos dichos de los/as entrevistados/as en las escuelas D y J, donde sí están conformados los Centros de Estudiantes, aparecen ciertas percepciones prejuiciosas y despectivas acerca de los miembros del Centro de Estudiantes, a los que se tilda de ‘zurdos’, ‘de izquierda’, para referirse a

la ideología que, supuestamente, sustentan. (Núñez 2008) Así lo expresa un alumno de la escuela J:

(El Centro de Estudiantes)...tiene una forma de pensar extrema, de izquierda, tiene mucho conocimiento de lo que hacen, pero son muy extremistas, no existe el punto de ir a hablar, existe el punto de hacer quilombo. (Alumno 2- Escuela J)

Podríamos decir que en la actualidad -y con esto queremos indicar desde el momento de las entrevistas de 2009 a esta parte- hay un regreso a la organización colectiva escolar que difiere de los personalismos identificados en las fuentes de organización de los espacios de participación del año 2006. En ese momento, la posibilidad de que los/las estudiantes participaran en las actividades que se proponían quedaba librada a las decisiones individuales, lo que significaba una preeminencia de la lógica de los líderes por sobre la lógica de la acción generada colectivamente. Esto abre la reflexión acerca de si en realidad se trata de lógicas mutuamente excluyentes. Y nos permite pensar los hechos sociales -en este caso los espacios de participación- como espacios complejos.

Si bien, en las entrevistas realizadas en el año 2009 el estudiantado afirma por lo general que la decisión de participar es personal, en algunas instituciones (J y P) existen instancias de carácter obligatorio en las que se promueve y convoca la participación estudiantil (taller de teatro en la escuela P, elecciones del Centro de Estudiantes en la institución J), que luego pueden transformarse en espacios de los que se apropian los/as mismos/as estudiantes. Son espacios que genera la escuela, imponiéndolos como una obligación para cumplir con alguna actividad curricular, pero que luego, el estudiantado los apropia, tomando parte de ellos, tal como lo analizamos en el capítulo anterior.

En este sentido, recuperamos las reflexiones de Arendt (2002), quien sostiene que la vida política se da siempre en el *entre nos*, pues la acción siempre depende de la presencia de los demás. Hay un vínculo entre actuar y estar juntos, y por esto la praxis requiere de la pluralidad de una comunidad que habita un espacio público. No quiere decir que la acción siempre tenga que ser colectiva, sino que se trata de afirmar que la acción vivida y narrada no significa nada si no hay quien juzgue lo que se dice y hace, si esa acción no afecta a alguien, si no transforma las condiciones o las tramas de relación

y poder de alguien, si no es apropiada y recordada por una comunidad plural o comunidad pública. (Alvarado, et al 2008).

Por otro lado, siguiendo con esta línea de análisis, tendremos que decir que no necesariamente toda acción de lucha, de reclamo, que se haga pública, forma parte del espacio público, ni que necesariamente la suma de individuos que se unen por una causa común se establece como un movimiento social. El problema central radica, así, en la capacidad de acción política para la reconstrucción de los espacios públicos en pos del bien común. (Del Piero 2003).

En relación con esta acción política en las culturas escolares, observamos que en las cuatro escuelas objeto de nuestro análisis, la participación se encuentra más que nada ligada al proceso de representación estudiantil y suele limitarse al mero acto de elección de los/las delegados/as, por lo cual caen en una rutinización, tanto de la elección misma como de las expectativas que ella genera respecto de la posibilidad de cambio.

De este modo, tal como sucede en las votaciones provinciales, las elecciones constituyen un evento momentáneo que, en algunas escuelas, como D y C, ni siquiera implica el proceso de la campaña electoral. Simplemente, y sin que se lo visibilice como parte de la propuesta institucional, se otorga un tiempo y un espacio específico para el acto eleccionario. Entonces, si bien el Centro de Estudiantes es reconocido por sus representados/as como un organismo importante en la vida institucional, no siempre pueden ellos/as mencionar las actividades que realiza y muchos coinciden en afirmar que las opiniones suelen no ser escuchadas, ni efectivas las decisiones que en ese marco se toman. Así, de manera similar a lo que ocurre con muchas organizaciones de la sociedad civil, esto produce una disminución en el deseo de participar. El ejercicio directo y efectivo de la participación queda, de esta forma, totalmente relegado a uno de sus meros aspectos, la representación. En consecuencia, estos espacios no son sino eventuales y concluyen exactamente en el mismo momento en que los/las votantes terminan de introducir los sobres en las urnas.

Como bien sabemos, uno de los objetivos de la institución escolar es la legitimación del orden social vigente. Pero, también, el de discutir, recrear y reorientar ese orden social. Amy Gutman (2001) propone el concepto de

reproducción social consciente para dar cuenta del proceso por el cual una sociedad somete a deliberación sus bases de sustentación en la acción educativa, invitando a que los niños se sumen a la empresa de construir la sociedad. (Siede 2007):

En una sociedad democrática la ‘educación política’ (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) sí tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública. La educación política prepara a los ciudadanos para participar al reproducir de forma conciente su sociedad y la reproducción social conciente es el ideal no sólo de la educación democrática, sino también de la política democrática (Guttman 2001, p. 351).

De acuerdo con esto, la cultura política se reproduce y recrea en las instituciones educativas, procurando la reproducción de los modos democráticos de articulación de la política y lo político. Por lo tanto, creemos que existe un serio problema en considerar que al orden democrático le alcanza únicamente con la elección de representantes. Éste es un mal modo de entender la democracia, ya que ella implica conocimientos, conductas y valores que repercuten en la vida común y que, tanto como otras instituciones, también transmiten las escuelas.

La participación tiene una arista que se vincula con ‘lo moral’, se juegan en ella el sacrificio, el esfuerzo y el compromiso, elementos fundamentales para el desarrollo de una cultura política asociada a la defensa de los derechos de unos/as y otros/as.

En esa línea, la escuela privada laica de la ciudad de Neuquén y la del interior neuquino -entre las instituciones que analizamos-, muestran una mayor cantidad de espacios de participación estudiantil que las otras dos escuelas estudiadas. Estos espacios -tanto en lo que se refiere a las demandas propias de las escuelas como a los reclamos sociales- forman parte de sus culturas escolares. Es decir, que se instituyen como saberes, normas, rituales, hábitos compartidos por los sujetos de la institución, que han adquirido una perdurabilidad en el tiempo. Pero, por lo general, no son frecuentes en las escuelas los espacios de participación que se construyen con el objetivo de intercambiar ideas, debatir y tomar decisiones conjuntas. No suelen proponerse instancias fuera de las tradicionales, lo cual trae aparejada a menudo, no sólo una notoria falta de participación -que ya hemos señalado-, sino también la naturalización de un concepto de

participación primordialmente vinculado a la elección de representantes. Esto último supone, así, el riesgo de reducir las posibilidades de construcción de espacios democráticos de participación al proponer un valor agregado a la "...formalidad de los mecanismos, en detrimento de la filosofía que los sustenta." (Castillo Guzman y Sánchez 2003, p. 154)

Las redes sociales y los espacios de participación estudiantil

Actualmente asistimos a otro tipo de temporalidad de los espacios de participación, ya que vivimos en contextos en los cuales las redes sociales se han convertido en instancias que convocan a la sociedad, especialmente entre los adolescentes. Por medio de ellas, no sólo se organizan marchas y reclamos, sino que, además, circulan opiniones, ideas, diversos puntos de vista, que se invita a compartir o a 'degustar'.

Esta centralidad que ha cobrado lo virtual en nuestras vidas redonda en beneficio de una convocatoria a la participación de los/las estudiantes que puede alcanzar proporciones masivas entre quienes comparten la idea de un determinado reclamo. Se conforman así espacios eventuales que se desvanecen una vez cumplida la meta que se proponían. Asimismo suele tratarse de espacios intergeneracionales ya que, si bien se inician entre grupos de jóvenes que acuerdan encontrarse en un determinado espacio público, ellos pueden verse cooptados por adultos/ organizaciones/ agrupaciones, que los/las invitan a participar de algún otro movimiento particular.

Estas peculiaridades, que forman parte de la cultura política global, se traducen en la esfera nacional y provincial, y penetran las culturas escolares desdibujando sus fronteras con respecto a la sociedad. Las imágenes de docentes y estudiantes con sus celulares y computadoras abundan en las aulas, diluyendo los límites entre el afuera y el adentro escolar, que ya no está demarcado por los espacios y los tiempos institucionales. Así, los tiempos escolares se continúan, fuera de las aulas, en las páginas de Facebook o en plataformas virtuales donde se pautan trabajos, se organizan foros y/o se suben imágenes de la cotidianidad escolar (Dussel 2010).

Durante el año 2009, en que realizamos el trabajo de campo, las redes sociales aún no habían cobrado el auge que tienen actualmente. O, al menos,

los/as estudiantes no se refirieron a ellas en las entrevistas reconociéndolas como espacios de convocatoria y encuentro. Únicamente un alumno de la escuela D deslizó un comentario sobre un nuevo espacio de participación que, a resguardo de los/las adultos/as, habían generado los/las estudiantes en Facebook. Como podrá deducirse, este tipo de espacios es, por su desterritorialidad y evanescencia, de mayor eventualidad que otros. De acuerdo con lo que expresa Baumann (2000), si bien en estos casos no se anula la posibilidad de proyección, en la medida en que se trata de un lugar de encuentro para la organización de una actividad, es un espacio que surge ante la necesidad de una satisfacción momentánea.

Cultura política y cultura escolar: pensando en la formación ciudadana

Tal como señaláramos en las secciones anteriores, entendemos la cultura política como un concepto relacional en el cual se confrontan las posiciones colectivas de dos o más sujetos sociales. En este sentido, y teniendo en cuenta los análisis realizados hasta aquí, estamos en condiciones de afirmar que los espacios de participación que forman parte de la cultura política neuquina se relacionan principalmente con formas de protesta y reclamo de reivindicaciones (piquetes, cortes de ruta) (Carrera y Cotarelo 2003), de las que participan unos sujetos que se han venido repitiendo desde los inicios de la provincialización hasta el presente. Así, la sociedad civil, la Iglesia y el MPN constituyen una tríada fundamental en la gestión de dichos espacios.

Por su parte, en las entrevistas realizadas se observa que, al hacer frente a sus propias demandas, el estudiantado toma como modelo algunas iniciativas de protesta correspondientes a las organizaciones que se manifiestan en la sociedad civil amplia. Así, cada escuela, desde el interior de sus propios muros, genera sus espacios de participación y contribuye, de esta manera, a la conformación de la cultura política neuquina. Decir que la cultura política provincial penetra en las escuelas no es una novedad. No obstante, es necesario analizar continuidades y diferencias en este terreno. Y esto nos pone, sin duda, en presencia de particulares modos de entender la ciudadanía.

Es así como en nuestro análisis hemos procurado mostrar el surgimiento de formas políticas en las que se combinan los nuevos espacios de

participación estudiantil con otros que, resignificados, se hallan presentes en las instituciones educativas. De esta forma, puede decirse que existe un variado repertorio en los modos en que los y las estudiantes construyen sus espacios de participación -y/o participan en los que han sido construidos por otros/as-, espacios en donde se tramitan, de diferente manera, lo político y la política (Kropff y Nuñez, 2009).

Hemos sostenido, en éste y en otros capítulos, que la escuela tiene un papel relevante en la formación de ciudadanos y ciudadanas, es decir, en la constitución de sujetos políticos para una democracia que los/as necesita protagonistas, activos y organizados. A pesar de que

...los aspectos referidos a los derechos van siendo progresivamente reconocidos en la cotidianidad de la escuela, el territorio se vuelve más dilemático cuando se trata de reconocerles a los estudiantes un lugar como sujeto político que demanda y modela sus formas de participación (Southwell 2013, p. 61).

La formación ciudadana en las escuelas secundarias supone una contribución al desarrollo de una cultura del discurso crítico sobre la realidad. Presume un espacio que pueda facilitar la participación argumentativa -que es una reflexividad superior- en la esfera pública, que permita la socialización de los valores y las prácticas de la democracia en los ámbitos institucionales cotidianos y, con ella, la promoción del aprendizaje de la participación activa y crítica y sus formas de organización.

Esta formación ciudadana se condice con una escuela en la que pueda experimentarse el contraste abierto de pareceres y en la que tenga lugar la participación real de todos y todas en la determinación efectiva de las formas de vivir, de las normas y patrones que gobiernan la conducta, y de las relaciones del grupo del aula y del colectivo escolar (Rigal 1996, pp.39-40).

El análisis que realizamos en este apartado nos introduce en los temas que abordaremos en el próximo capítulo: los vínculos posibles entre los espacios de participación estudiantil y la formación ciudadana. Pensar en esta última, en cómo tiene lugar en las instituciones educativas, significa analizar la posible articulación entre la cultura política y la cultura escolar.

CAPÍTULO V

Transmisiones escolares: participación y ciudadanía

En los capítulos anteriores hemos analizado el lugar que las escuelas les asignan a sus estudiantes, en tanto constructores/as, habilitadores/as y/o consumidores/as de sus espacios de participación. Entre otros análisis desarrollados, este aspecto resulta especialmente revelador de la concepción que se tiene de los estudiantes y nos permite pensar si se los toma como sujetos de derecho, quiénes son excluidos de los espacios de participación y si, en la conformación de estos espacios, hay voces más autorizadas que otras.

Podríamos decir que la participación exige dos miradas que se complementan y complejizan. Por un lado, un acto de voluntad que se encuentra mediado por construcciones permanentes de la subjetividad de quien va a ejercer esa acción. Al respecto, hemos observado en varias entrevistas que los/as estudiantes tienen la posibilidad de crear espacios y de participar en ellos, pero que no lo hacen. Pensando en esta voluntad, no podemos dejar de señalar diversas articulaciones de relaciones de poder que, en algunas instituciones, obturan la posibilidad de participar aunque los espacios estén creados.

Por el otro lado, la participación requiere una formación que habilite y transmita la posibilidad de ejercerla. En los análisis hasta aquí desarrollados, hemos procurado estudiar una y otra exigencia -el acto de voluntad y la perspectiva pedagógica-, ya que consideramos que una y otra se construyen mutuamente.

Hasta aquí nos hemos referido a algunos aspectos de los espacios de participación, habiéndolos clasificado **según sus fuentes de organización** (*gestionados por alumnos/as u organizados por los/as docentes*), **según su temporalidad** (*esporádicos o duraderos*), **según la mirada pedagógica** (*prescriptiva y contingente*) y **según los bordes escolares** (*el adentro y el afuera escolar*). Los hemos delineado a partir de las voces de los/as estudiantes entrevistados/as.

En este capítulo, es nuestra intención explicitar la vinculación entre los espacios de participación estudiantil y la formación ciudadana. Para ello,

realizaremos un recorrido histórico del concepto de *ciudadanía* y teorizaremos las relaciones entre dicho concepto y los espacios de participación. Con este mismo objetivo, describiremos específicamente los procesos de formación ciudadana en las escuelas medias.

Estos trayectos conceptuales nos permiten adentrarnos en la especificidad de la participación como una arista de la ciudadanía. De esta manera, procuramos identificar, describir y analizar las acciones del profesorado y de los/as estudiantes en la construcción de las diversas formas de participación estudiantil, de las transmisiones que efectivamente se promueven y, a partir de ello, de la construcción de concepciones de ciudadanía que se visualizan desde las prácticas de participación.

Los análisis de la formación ciudadana que podemos realizar en relación con la participación estudiantil en las escuelas medias se apoyan así, en los tipos de espacios que se habilitan en las instituciones educativas. Éstos nos permiten visualizar la ciudadanía que en cada una de ellas se construye.

La formación ciudadana ayer y hoy

La formación ciudadana en las escuelas secundarias ha cobrado un interés relevante en estos últimos años, a raíz de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (del año 2006) que prevé la extensión de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de este nivel⁹⁸. El interés suscitado responde al hecho de que, tanto en la letra de la Ley como en las Resoluciones que prevén su implementación, la formación ciudadana -junto con la formación para el trabajo y la continuación de los estudios- pasa a ser una de las principales funciones de la educación de nivel secundario.

Desde 2006 hasta el presente, el gobierno nacional ha ido proponiendo acciones tendientes a instalar y desarrollar esta temática en las escuelas secundarias. Sin embargo, en la provincia de Neuquén no se han generado aún políticas concretas que, en este sentido, brinden herramientas a las escuelas.

⁹⁸ En la Constitución Provincial promulgada en 1957 se establece la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad de la educación hasta el ciclo básico incluido. La Reforma Constitucional provincial de febrero de 2006, extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del Nivel Medio completo.

Actualmente, casi todas las instituciones educativas de nivel secundario de la provincia -a excepción de catorce escuelas- se encuentran incluidas en los denominados Planes de Mejora Institucional⁹⁹, que prevé la Nación. Sin duda, para lograr el objetivo de la expansión de la escolaridad obligatoria es necesario que las escuelas puedan desarrollar prácticas más democráticas, que permitan especialmente la inclusión, la permanencia y el egreso de aquellos sujetos que se encuentran en los márgenes de la escolaridad secundaria, “...en suma, generar formas de reconocimiento e inclusión de los no-contados” (Southwell 2013, p. 65).

En este sentido, nos parece relevante observar los espacios de participación estudiantil como una arista de la formación ciudadana, lo cual equivale a una perspectiva inclusiva que considere a los/las estudiantes como sujetos de derecho y a la escuela como un lugar capaz de crear las condiciones necesarias para el ejercicio y el aprendizaje de la ciudadanía.

En nuestro trabajo, pensamos a la escuela secundaria como un lugar sustantivo para la generación de prácticas pedagógicas que promuevan la formación de ciudadanía, ya que es uno de los sitios públicos donde se produce el encuentro con los y las adolescentes. La escuela resulta, así, un espacio –físico y simbólico- especialmente privilegiado para la transmisión de saberes acerca de la participación y la ciudadanía.

Por su parte, el concepto de ciudadanía responde a diversas construcciones históricas, sociales y políticas, por lo que podemos afirmar que es un concepto dinámico. En el capítulo I hemos señalado que, a pesar de estas diferencias, resulta posible acordar en la existencia de dos dimensiones distintas: la normativa y la comunitaria. La primera haría referencia al reconocimiento de los derechos en un nivel de igualdad. La dimensión comunitaria, en cambio, implicaría el sentimiento de pertenencia a una comunidad y estaría referida a las vivencias cotidianas relacionadas con el ejercicio de tales derechos.

⁹⁹ Según la Resol. 88/09 Cap. 4, “Los Planes de Mejora Institucional, de acuerdo con las prioridades que se definan en los Planes Jurisdiccionales, son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados.”

En el mundo globalizado de nuestros días, somos testigos y partícipes de ciertos cambios que relegan a los/as ciudadanos/as al lugar de meros consumidores/as, con lo cual se deja prácticamente de lado la dimensión colectiva del concepto. El consumo se convierte de este modo, en un factor de exclusión para quienes no cuentan con la posibilidad de realizarlo. Hace que la responsabilidad recaiga sobre los individuos. El ejercicio de los derechos, que se reduce, así, a la actividad del consumo, limita la proyección de construcciones colectivas que habiliten la participación ciudadana. En este contexto general, ciertos momentos de nuestra historia reciente, especialmente durante los '90, han mostrado un estado anquilosado en viejas políticas, incapaz de generar otras que promuevan la equidad social, un estado absolutamente restringido en su función de garantizar los derechos civiles y sociales. Todo esto se tradujo en un feroz descreimiento de la sociedad en la justicia y un quiebre de la confianza en la representación partidaria.

Las escuelas secundarias y la formación ciudadana

Consideramos a las instituciones educativas como claves en la transmisión y la posibilidad de apropiación y ejercicio de las dimensiones formales y comunitarias de la ciudadanía. En esta transmisión se articulan la necesidad y la contingencia, se transmite el legado de uno de los aspectos centrales de la democracia y se habilita la posibilidad eventual de otras construcciones de ciudadanía que se vayan adecuando al advenimiento de nuevos contextos.

En este estudio sostenemos que la escuela, especialmente la secundaria, es uno de los sitios privilegiados en el que los y las estudiantes pueden construir conceptos o ideas acerca de la legalidad y la legitimidad, la justicia y la resolución de conflictos (Dussel 2005), por tratarse de un espacio en el que se produce un encuentro cotidiano y sistemático que facilita estas construcciones.

Resultaría, pues, casi obvio aclarar que la ausencia de espacios de participación estudiantil -gestionados por los docentes o por los propios/as estudiantes- privan a estos últimos de la posibilidad de reconocerse como sujetos de derecho. Como ya mencionamos, las dos dimensiones de

ciudadanía, la normativa y la comunitaria, se complementan y complejizan, por lo cual creemos que si ella es entendida únicamente en términos formales en modo alguno garantiza la participación.

• *Formación ciudadana en contexto*

En la segunda mitad del siglo XX se establece en la Convención de los Derechos del Niño -instrumento jurídico de mayor aceptación en el mundo- que los niños y los adolescentes tienen derecho a la ciudadanía. Este nuevo modo de entender a estos sujetos -como sujetos de derecho- les confiere un papel activo que, en relación con nuestro tema de estudio, exigiría la promoción de nuevas políticas educativas. En este sentido, ya no se trataría únicamente de extender la obligatoriedad escolar sino, fundamentalmente, de impulsar acciones orientadas a fomentar el respeto al derecho a ser escuchados, a expresarse y a participar (Lansdown p. 59).

Podríamos afirmar que, si bien ese pareciera ser en la actualidad uno de los objetivos de algunas políticas educativas de orden nacional¹⁰⁰, orientadas a la universalización del ingreso a la escuela secundaria, no ocurre lo mismo a nivel de la educación provincial, donde estas políticas siguen estando, al menos por ahora, ausentes.

Bien sabemos que el tipo de formación que proponen las políticas educativas no se plasma únicamente en el curriculum de cada nivel. Sin embargo, debemos reconocer que en dicho currículum, es decir, en esa propuesta político-educativa que opera como una síntesis de elementos culturales negociados y/o impuestos por determinados grupos (Alicia de Alba 1998) se modelan los sentidos que se le quiere dar a la educación vigente.

De este modo, si bien no alcanza con mirar la organización curricular en la cual la formación ciudadana busca concretarse, ella nos permite observar -y comparar- el recorrido de la concepción de ciudadanía, es decir, qué tipo de ciudadanía se ha ido proponiendo en cada momento histórico.

¹⁰⁰ Ley Nacional de Educación (2006) Cap. IV, art. 30: “Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

En efecto, la formación ciudadana que se ha promovido en las escuelas secundarias desde sus inicios ha ido mutando en sus contenidos y, por lo tanto, en los sentidos que ella ha ido adquiriendo. Y si hoy, desde el marco de la nueva ley, se propone una ciudadanía orientada a mejorar la convivencia democrática, plural y universal, en los tiempos fundacionales de la escuela secundaria, la propuesta estaba relacionada con la formación de una homogénea cultura política de corte liberal.

En las décadas del '30 y del '40, la ciudadanía ya no estuvo vinculada al individualismo sino a la integración de la sociedad, con lo cual se promovió una intensa formación nacionalista (Southwell 2011, p. 57).

Es interesante señalar que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, hubo un notable incremento en la matrícula del nivel, pero las instituciones educativas, o mejor dicho la cultura escolar, continuaría produciendo la exclusión de un sector importante de la población. Este es precisamente uno de los elementos constitutivos del 'modo de ser' de las escuelas secundarias, hoy puesto en discusión en el marco de una crisis del nivel.

Durante los dos primeros gobiernos peronistas en la segunda década de los '40 y primera de los '50, se produjo una notable incorporación de los sectores populares trabajadores, especialmente a la escuela secundaria técnica, nueva modalidad que se expandió en dicho período (Southwell 2011, p. 59). El concepto de ciudadano, era para el peronismo sinónimo del trabajador, en tanto la idea central era: 'el trabajo dignifica'.

En el 'último' peronismo, el de los años '70, a través de la asignatura *Estudio de la realidad social argentina*, se incluyeron nuevos contenidos en los planes de las escuelas secundarias. Se proponía abordar temas sociales, que los/las estudiantes debían analizar de manera contextualizada. De este modo, la formación para la ciudadanía se orientó entonces al conocimiento de la realidad y a la posibilidad de debatir acerca de ella. (Álvarez Terán 2011). La dictadura militar del '76 eliminó esta materia, con la que presuntamente se fomentaban comportamientos subversivos, e incorporó la asignatura *Instrucción cívica* que luego se transformó en *Formación moral y cívica*, y cuyo objetivo era "...alcanzar la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino".

(Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Res. Nro. 3, 1976.). Entre uno y otro plan de estudios

Se produjo una descontextualización de los contenidos curriculares, desligándolos de las condiciones socio-históricas. Así, las modificaciones del currículum implicaron una pérdida de significatividad, y un vaciamiento de contenidos. (Raggio 2012, p.5)

Con la vuelta de la democracia, las líneas educativas se definieron teniendo como referencia el antagonismo entre autoritarismo y democracia. (Tiramonti 2007, p.5) De esta manera, se produjeron cambios en los mecanismos de selección, evaluación y promoción del alumnado, así como también se suprimió el examen de ingreso a las escuelas secundarias, incorporándose, en su lugar, el sistema de sorteo (Southwell 2011, p. 64). La asignatura que se propuso entonces, *Educación cívica*, se sostenía en la promoción de los grandes pilares democráticos de la pluralidad, la diversidad, la horizontalidad, la autodisciplina y la participación activa, tanto a nivel del aula como de la comunidad. Los programas que se elaboraron expresaban detalladamente contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación. (Porro e Ippolito 2003, p. 17)

Durante la implementación de las políticas neoliberales de los '90, se propusieron los denominados Contenidos Básicos Comunes que, a diferencia de los del período anterior, se presentaban de una forma tan desdibujada que daban lugar a múltiples interpretaciones por parte de quienes tenían la responsabilidad de transmitirlos. Según el análisis realizado por Porro e Ippolito (2003), estos contenidos no tomaban en cuenta los derechos del ciudadano ni

...lo conciben como sujeto político, central en un régimen democrático. Esta noción queda así solapada en una serie de valores universales y a primera vista indiscutibles, tales como la paz, el amor, la tolerancia, el derecho a una vida sana, etc. (p.19)

En este caso, la formación ciudadana se alejó de los ideales de la participación. La ciudadanía ya no se definió entonces sobre la base de los parámetros nacionales y la vida pública, sino que se vinculó con la globalización, las nuevas tecnologías (Tiramonti 2007, p. 10) y la individualidad relacionada con la capacidad de consumo.

De esta manera, a lo largo de los distintos momentos históricos, los gobiernos se han encargado de refundar el sentido original de la escuela secundaria, es decir, educar a la sociedad en materia ciudadana. Pero, en ese

devenir, no sólo ha ido variando la denominación de las asignaturas que se proponen explícitamente transmitir saberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía, sino que esas modificaciones han ido siempre de la mano con el tipo de formación ciudadana que se pretende impulsar desde ese nivel escolar¹⁰¹.

En la actualidad, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación, a través de los núcleos de Aprendizaje Prioritarios, bajo la organización de las Ciencias Sociales y Humanidades, se establecen los lineamientos para la asignatura *Formación Ética y Ciudadana*. Los contenidos que allí se expresan están divididos en tres enfoques: tiempo, espacio y formas sociales y políticas. En ellos se hace hincapié en la formación de la persona y el fortalecimiento de la construcción histórica de las sociedades, haciendo énfasis en el ejercicio ciudadano en relación a los Derechos Humanos y las diversidades “...para la construcción de una ciudadanía intercultural y la promoción de una ética dialógica” (Resolución CFE N° 180/12).

.Aún hoy no existe en la provincia de Neuquén un diseño curricular de nivel secundario -ni siquiera lineamientos curriculares- que describa las aspiraciones educativas para la escuela secundaria y ofrezca una selección y organización de contenidos que permitan concretarlas. Los lineamientos para la enseñanza de la Educación Cívica datan de una Resolución de 1985. En ella se enfatiza la organización política y social de la provincia de Neuquén, especialmente para el segundo año de la escuela secundaria. A partir de allí, no se han realizado modificaciones.

Esto afecta, por supuesto, no sólo a la formación ciudadana de los sujetos, sino a todos los otros aspectos de su educación. Es así como, en cada escuela, cada docente salda estas deficiencias definiendo su propia propuesta de enseñanza, generalmente sobre la base de los textos escolares que ofrece el mercado editorial, de la “herencia” depositada en viejos programas de contenidos archivados en la escuela o de su propio criterio personal al estimar la posible significatividad de los contenidos en relación con la realidad social vigente, en lo relativo a la formación ciudadana.

¹⁰¹ Cultura ciudadana (1952-1955); Educación Democrática (1956-1972); ERSA (1973-1976); Formación Cívica, Formación Moral y Cívica (1976-1983); Educación Cívica (1983-1992); Formación Ética y ciudadana (1993 y continúa) (Porro e Ippólito 2003, 4).

Veremos en apartados sucesivos que algunos/as estudiantes hacen referencia a que los contenidos generalmente se vinculan a la estructura de gobierno. Otros/as resaltan la ausencia de relación de los saberes transmitidos con acciones orientadas a la vida social.

Las escuelas como espacios públicos. La construcción del espacio público en las escuelas.

La formación ciudadana que las escuelas promueven se encuentra estrechamente relacionada con el lugar que ellas le asignan a 'lo público' como espacio de encuentro social donde se llevan a cabo las acciones colectivas, en la búsqueda de un bien común. Señala Gentili (2000) que "...la ciudadanía se construye socialmente como un espacio de valores, acciones e instituciones comunes que integran a los individuos, permitiendo su mutuo reconocimiento como miembros de una comunidad." (pp.30 y 31). En este sentido, en el caso de las instituciones educativas, cobra gran importancia el proyecto común del estudiantado.

La construcción del espacio público y la participación en él son elementos centrales que nutren nuestra mirada sobre la formación ciudadana. Pensar las escuelas como espacios públicos nos permite interactuar en un lugar que es de todos y todas, que se comparte, y en el cual se construye ciudadanía. En el recorrido que hemos realizado en los capítulos anteriores por las configuraciones de los espacios de participación estudiantil, pudimos identificar competencias que tienen que ver con la formación para la vida pública y otras que se vinculan con la formación ciudadana. Unas no excluyen a las otras, sino que ellas se complementan y complejizan.

En este sentido, Serra (2003) afirma que 'lo público' no debe ser asociado únicamente a lo que se relaciona con la órbita del Estado, sino que tiene que ver con lo que es de todos, "con lo que en el terreno de la política, irrumpe como pueblo en la conformación de los estados que postularon a todos sus habitantes como iguales" (p. 101). Por esto, la educación es una responsabilidad de todos/as. Así, nos parece interesante para pensar nuestro problema de investigación la definición que esta autora toma de Rancière,

quien propone pensar “lo público como el espacio donde se dirime la parte de quienes no tienen parte” (Serra 2003, p. 104). Esta reflexión nos conduce a mirar los espacios de participación estudiantil como lugares de encuentro en los cuales es posible dar cabida a las voces de quienes no siempre son escuchados/as.

Pensar el sentido de ‘lo público’ en las escuelas nos lleva a tener en cuenta aquellas prácticas que efectivamente las *hagan* públicas, que las construyan como espacios públicos. Por su propia naturaleza, creemos que estas prácticas deben estar en consonancia con gestiones institucionales democráticas que, en tanto, promuevan la participación. Esto se relaciona con el desarrollo de un “horizonte de inclusión y reconocimiento del otro en la civilidad” (Serra 2003, p. 104) que permita en las escuelas la construcción de la pertenencia, tan necesaria para el compromiso con la participación.

De esta manera, entender lo público más allá de lo estrictamente relacionado con la acción del estado hace que lo público nos involucre a todos/as, que se constituya en una responsabilidad de todos/as. En este sentido, el espacio público, como espacio de encuentro colectivo, habilita la acción ciudadana y el ejercicio de los derechos, e implica una responsabilidad individual y colectiva. Si tenemos en cuenta la definición de los espacios en la que se apoya análisis, podemos caracterizar al espacio público como heterogéneo, es decir, constituido por múltiples identidades. Se trata también de un espacio de acción a partir del encuentro social.

Los espacios de participación estudiantil que se construyen y habilitan en las escuelas secundarias son un indicio de la responsabilidad política que se asume en las escuelas y que se manifiesta en la participación de los y las estudiantes en iniciativas que comprenden sus intereses, los de sus pares y los de otros/as miembros de la comunidad educativa.

Exponiendo, debatiendo y aunando ideas y criterios que superen las diferencias particulares en una búsqueda del bien común, los/las estudiantes participan y en esa participación se construye lo público y adquiere un determinado sentido. En esos espacios de participación los y las adolescentes construyen saberes/conocimientos que hacen a su formación ciudadana, a su proceso de transformación en ciudadanos/as activos/as, que

se relacionan con el ejercicio de los derechos y los deberes, que permiten la acción colectiva orientada a un fin común deseado por todos/as.

Es así como la participación permite construir un sentido de lo público que se relaciona con un sentido político de la ciudadanía (Ruiz Silva 2005). Desde esta mirada de los espacios de participación estudiantil como espacios públicos y de la escuela como formadora de conductas para la vida pública, no podemos dejar de señalar la relevancia que cobra en ellos lo político. Vale aquí insistir nuevamente en la diferencia entre *lo político* y *la política*. En tanto ésta última refiere al lugar de la acción, a las formas institucionalizadas de la democracia representativa (Rosanvallon 2002; Mouffe 1999), en nuestro estudio hablamos de "...la *res pública* como resultado de un proceso de amplia participación de sujetos, que no se agota ni se expresa cabalmente en la arquitectura institucional de la política." (Campanini, Batallán, et.al. 2009)

A partir de nuestro análisis, sostenemos que las escuelas están atravesadas por discursos políticos en general, discursos sobre la política y lo político. Son instituciones en permanente conflicto que necesitan de articulaciones momentáneas y complejas. Como vimos en el capítulo IV, tanto en el interior de las propias escuelas como en la conjunción entre el adentro y el afuera escolar, son los sujetos escolares los que producen estas articulaciones. En ellas, la cultura escolar se pone en contacto con la cultura política.

La formación ciudadana desde las voces de los/as entrevistados/as

Los espacios de participación estudiantil son construcciones donde se articulan relaciones de poder y de saber. La participación se encuentra ligada a la producción de poder que crea y limita las posibilidades de acción (Cornwall 2002, p.97). Las relaciones de poder que se juegan en los espacios de participación estudiantil se traducen en una particular práctica pedagógico-política que contribuye a la construcción de subjetividades y saberes (toma de decisiones, argumentación, circulación de la palabra) vinculados con la formación ciudadana.

Por un lado, los y las estudiantes entrevistados/as de las cuatro escuelas neuquinas seleccionadas para este análisis manifiestan explícitamente cuál

es su concepción de ciudadanía. Por el otro, hemos podido identificar qué tipo de prácticas son las que realizan en sus espacios de participación. De esta forma, tanto a partir de los dichos como de las acciones, nos fue posible hallar una serie de continuidades, discontinuidades, respuestas esperables -y políticamente correctas para el ámbito escolar- y acciones que las avalan y/o las contradicen.

Hemos hablado en el inicio del capítulo de una dimensión formal y otra comunitaria de la ciudadanía, relacionadas, respectivamente, con el conocimiento y con la acción. Hemos señalado también la necesidad de conjugar ambas miradas. Si bien en lo que expresan los y las estudiantes estas dimensiones se pueden diferenciar con bastante claridad, advertimos mayormente la presencia de una formación ciudadana apoyada en la dimensión formal del concepto de ciudadanía, es decir, relacionada con la transmisión y el aprendizaje de los derechos, las obligaciones y las formas de gobierno.

Al respecto, resultan significativas las palabras de un alumno:

E: ¿Pensás que es importante saber acerca de la ciudadanía?

A: Y sí, porque sino no sabés cómo actuar enfrente de una situación, por ahí eso es complicado, por ahí si te acusan de algo y vos no sabés cómo defenderte... tenés que conocer tus derechos, porque por algo se hicieron (Alumno 2- Escuela D)

Podemos encontrar aquí dos cuestiones. Por un lado, el conocimiento de los derechos es concebido como una condición indispensable para la propia 'defensa'. Por el otro, se revela que el ejercicio de la ciudadanía está relacionado con una 'defensa' sostenida desde una lógica individual ya que no aparecen en la entrevista elementos que sostengan la posibilidad de una identidad comunitaria, pública. La palabra *defensa* queda asociada a la idea de que el conocimiento de los derechos es útil en tanto nos pone a resguardo de *otros* (los posibles atacantes). No hay referencia alguna a la necesidad de conocer los derechos para construir colectivamente.

Este tipo de percepción no debe ser necesariamente atribuida a la responsabilidad de la escuela, no quiere decir que esta institución transmita explícitamente una concepción tal de ciudadanía. No obstante, es bastante frecuente que en las instituciones educativas, que han naturalizado el discurso de la igualdad en lo referente al derecho a la educación, las capacidades individuales y el esfuerzo personal se constituyan en puntos

centrales de la formación ciudadana que promueven. Así, los y las estudiantes quedan librados/as a las mayores o menores posibilidades que les ofrecen sus capacidades/saberes/formaciones individuales. Estos “atributos” personales son entonces los que les habilitan, diferencialmente, no sólo el ejercicio de la participación, sino de la ciudadanía en general.

Así, se pone mayormente el énfasis en la relación individual con la normatividad social. Son pocos/as los/las que revelan una visión comunitaria de la ciudadanía y plantean la necesidad de un ejercicio colectivo. Este es el caso de algunos/as estudiantes de la escuela del interior neuquino, quienes señalan, como indispensable para la acción ciudadana, el vínculo entre el individuo y la sociedad -entre ellos/as y la sociedad-, más precisamente en relación a las normas:

...tiene que ver con el hecho de las cosas que están limitadas por toda sociedad, vos sos ciudadano y estás bajo una serie de límites y tenés que aprender a respetar.(Alumno 2- Escuela J)

Un ciudadano, si lo rigen las leyes tiene que cumplir ciertas normas, tiene que vivir de cierta forma, por ahí yo soy un ciudadano y no puedo agarrar ir caminando desnudo por la calle (...) las pautas culturales dicen que está mal, la ley dice que eso no se hace... entonces un ciudadano tiene que cumplir ciertas normas y cosas. (Alumna 3- Escuela J)

Si es que el énfasis en la individualidad ocurre muchas veces, ¿qué otra posición puede asumir la escuela?

Para responder a esta pregunta resulta necesario considerar que la ciudadanía implica la pertenencia a una comunidad política, la participación en la construcción de una identidad común y de un orden político democrático. Al mismo tiempo que involucra los derechos, el ejercicio ciudadano conlleva obligaciones para uno mismo y para con los otros. De esta manera, la participación se asienta en una preocupación por lo público, requiere un vínculo entre la responsabilidad y el compromiso con los/as otros/as.

Sostenemos entonces que la ciudadanía se aprende y que, por eso, la escuela constituye un espacio privilegiado para que este aprendizaje pueda producirse. En la escuela puede tener lugar la adquisición del ejercicio de la participación y, con él, el de la ciudadanía a partir de la enseñanza explícita y sistemática de contenidos y acciones relacionados con los valores de la libertad, la tolerancia, el diálogo, la solidaridad y la igualdad.

Las instituciones educativas pueden ser un espacio importante de sistematización y ordenamiento de los contenidos vinculados a la formación de ciudadanía, pero esto implica mucho más que los procesos de transmisión en el aula, comprende a todas las acciones de la escuela e involucra a todos sus actores.

Si recordamos que la participación requiere tanto de la ocasión de participar -a partir de la construcción de habilidades y conocimientos- como de las oportunidades para hacerlo -espacios gestionados- (Palma 2002, p.22), estos espacios estudiantiles que, como ya dijimos, son una arista de la ciudadanía, constituyen oportunidades de acción formativa.

La formación ciudadana en las escuelas secundarias que hemos estado estudiando es variada, así como lo es la percepción que los y las estudiantes tienen acerca de ella.

En la institución privada laica (P), así como en la escuela de orientación técnica del interior neuquino (J), podemos reconstruir una concepción de los y las estudiantes como sujetos de derecho, dándoles a ellos/as un lugar importante en la construcción de diversos espacios de participación, lo cual no ocurre del mismo modo en las escuelas D -privada religiosa- y C -pública periférica-.

En la escuela D podemos percibir que la formación ciudadana se vincula a la comprensión individual de los derechos y a una (casi) nula posibilidad de ejercitarlos, especialmente si pensamos que se trata de un ejercicio ligado a la construcción de un espacio público, donde se procura ponderar el bien común por sobre el individual. Aquí, los incentivos a la participación se producen en torno a la reflexión sobre ciertos valores vinculados a la moral cristiana y a las prácticas asistencialistas. La mirada está puesta en los/as otros/as como aquellos/as a quienes hay que asistir porque no poseen las competencias para poder proveerse del sustento necesario.

Hemos visto en capítulos anteriores que los espacios de participación más mencionados por los/as entrevistados/as son aquellos ligados a las actividades extra curriculares como 'la Misión' y el grupo de Líderes. Asimismo, hacen alusión a un día que llaman 'Misa, Mesa y Musa' como un espacio de convivencia donde primero se participación de la celebración

religiosa y luego se comparten la comida y la recreación. En unos y otros espacios, el eje que perciben los/as estudiantes es la convivencia, sin dudas necesaria para la vida pública, pero que, en ocasiones, diluye y oculta los conflictos, además de que les brinda porco margen al estudiantado para una participación efectiva.

Esta perspectiva de la formación ciudadana, que se corresponde con la visión de la iglesia católica acerca de la caridad, permite analizar el desplazamiento de una ciudadanía sustentada en el valor de la igualdad por otra que se apoya en el valor de la compasión. Mientras que la primera implica necesariamente la condena a la desigualdad, la segunda permite acomodarse a una sociedad de desiguales (Tiramonti 2007, pp. 12 y 21). En este caso, no se concibe el conflicto como inherente a la sociedad ni tampoco como posibilidad de construir espacios comunes.

En tanto plataforma de la ciudadanía, la participación no sólo reclama el involucramiento en los procesos de desarrollo local, sino que demanda también un desarrollo social que conduzca a un empoderamiento de los sujetos, en términos de derechos, agenciamiento, poder y voz. De este modo, las prácticas de los/as ciudadanos/as remiten a una concepción autónoma de la participación, a través de la cual los sujetos crean sus propias oportunidades y los términos del compromiso. Como argumenta Cornwall (2002), esto no sólo acorta la brecha entre la participación social y política sino que también ofrece nuevos modos de configuración del espacio acerca de lo que significa la ciudadanía. (Mc Ewan 2005)

Concepciones de ciudadanía desde las voces de los/as estudiantes

En las distintas entrevistas, los y las estudiantes definen de modos diversos el concepto de ciudadanía. Algunos/as la conciben como externa a ellas/os, otros/as, como una actividad que les compete en el presente y como una habilitación para el futuro. La entienden también en relación con las leyes, los derechos y los deberes. En su mayoría, los/as estudiantes manifiestan cierta dificultad para definir el término, si bien a través de lo que expresan luego en sus parlamentos se puede llegar a comprender qué significado le dan al concepto de ciudadanía.

- *Ciudadano/as habitantes*

En algunas entrevistas, notamos que, para los/as estudiantes, no siempre resulta evidente la ‘utilidad’ de la participación y de la formación ciudadana. En varias de ellas, se hace referencia a una ciudadanía vinculada a la pertenencia a una determinada ciudad. Si bien no es este el concepto complejo al que procurarnos aproximarnos en nuestro trabajo, Fraser y Gordon (1997) sostienen que, en un principio, la ciudadanía aludía al hecho de tener la residencia en una ciudad. Explican que, como los habitantes de las ciudades estuvieron entre los primeros grupos que se liberaron de las relaciones feudales de servidumbre, el término adquirió también connotaciones de libertad. Esto coincide con lo que expresan algunos/as de nuestros entrevistados/as para los cuales ser habitante de un lugar confiere ciudadanía.

(Ciudadano) es el habitante de algún lugar, espacio, territorio, bajo alguna ley o derecho. Yo soy una ciudadana, creo que me sirve saber qué es lo que soy o qué es lo que puedo hacer o qué no. (Alumna 1- Escuela C)

En la mirada de esta alumna la ciudadanía es una construcción compleja que se configura a partir de múltiples elementos: vivir en un determinado lugar, la ley/el derecho allí vigentes, el reconocimiento de su propia identidad ciudadana y de sus posibilidades y límites de acción.

En algunas voces estudiantiles, podemos observar que la referencia a la tensión entre ciudadanía y territorio sólo se circunscribe al ámbito local neuquino, con lo cual se desconoce cualquier vínculo con el espacio nacional y global, en un momento en que se tornan borrosos dichos límites por la globalidad de las relaciones.

Actualmente se promueven diversas discusiones que marcan un borramiento de fronteras entre los Estado-Nación, un desdibujamiento de sus límites: “En la práctica, el poder se ha vuelto verdaderamente extraterritorial, y ya no está atado, ni siquiera detenido, por la resistencia del espacio” (Bauman 2000, p. 9). Si acercamos la lente para mirar la vivencia de la ciudadanía en las voces de estudiantes, veremos que ellos/as sostienen una mirada más local y puntual, circunscripta a un territorio.

Al establecer fronteras a la ciudadanía, los/as estudiantes vuelven a una concepción sedentaria del término, atribuyendo a las leyes la capacidad de

‘proteger’ a quienes habitan un mismo territorio. En esta mirada que revelan sus palabras no existe la posibilidad de incluir a otras comunidades:

...yo creo que ciudadanía es compartir lo que hay en una ciudad, por ahí Neuquén es muy grande y cuesta compartir. (Alumno 2- Escuela C)

...como ciudadano de la ciudad de Neuquén. (Alumno 1- Escuela C)

Por su parte, dos estudiantes de la escuela P nos acercan una perspectiva que diferencia entre la ciudadanía como condición legal y el ejercicio de la misma vinculado al simple hecho de vivir en un lugar:

...por ley ciudadano creo que significa ser mayor de 18, pero para mí ciudadano, va mucho más allá de las responsabilidades que tengas, y si sos mayor o no, vos sos ciudadano cuando estás viviendo en un lugar ya sea que tenés 18 años ó 5. (Alumna 1- Escuela P)

...alguien que habita en la ciudad, no que tenga que ser mayor de 21 para ser ciudadano, ya habitar una casa en Neuquén es ser ciudadano de Neuquén. (Alumno 3- Escuela P)

Es interesante en estas frases que los/as alumnos/as de esta escuela amplían el concepto legal de la ciudadanía y lo extiende a todos/as aquellos/as que habitan un territorio, más allá de la edad: un niño y una niña, también son considerados/as ciudadanos/as. El sólo hecho de ‘estar’ en un lugar pareciera brindar el status de ciudadano/a, de tener derechos. El ‘anclaje territorial’ habilitaría así una condición de igualdad ante la ley.

Una alumna de la escuela J, complejiza aún más la definición de la ciudadanía en vínculo con el territorio:

...para mí es como pertenecer al lugar, y va más allá de vivir en el lugar. (Alumna 1- Escuela J)

Establece una distinción entre pertenecer a un lugar y el hecho de vivir en él. Es interesante este señalamiento ya que, como analizamos en capítulos anteriores, la pertenencia es uno de los elementos indispensables de la participación. ‘Sentirse parte’, como ya hemos visto, es necesario para poder ejercer la participación y así poder construir espacios de participación estudiantil.

- *Ciudadanía como ejercicio ‘presente’*

Al momento en que se escriben estas páginas, estamos debatiendo en nuestra sociedad la posibilidad de que se vote a partir de los 16 años de edad. Este debate coloca en el centro de la escena no sólo a la formación ciudadana sino, fundamentalmente, a quienes hoy están cursando la escuela secundaria. Los argumentos a favor y en contra son de orden variado pero, en la mayoría de los casos, encontramos que se coloca a la escuela en el foco de la discusión. Se trata, pues, de lo que hacen o dejan de hacer las instituciones educativas para que los y las estudiantes puedan ejercer un voto responsable.

Al mismo tiempo que los adultos/as (legisladores/as, periodistas, docentes, padres y madres) y los/las jóvenes discuten acerca de si la escuela efectivamente forma a los sujetos en la capacidad de elegir a sus gobernantes, existen posiciones desde las cuales se sostiene que, en el caso de que estos/as adolescentes estuvieran habilitados para votar, deberían asumir también otras responsabilidades -recordamos aquí especialmente la propuesta de bajar la edad de imputabilidad- relacionadas con la vida adulta y la ciudadanía.

Este tema de la edad mínima para ejercer el voto, que no es único pero sí nodal entre las cuestiones relacionadas con la construcción de la ciudadanía, hace que nos preguntemos cómo son en las escuelas las prácticas eleccionarias. Una de las formas de ejercicio ciudadano de las que ellos/as disponen en las escuelas secundarias es precisamente el Centro de Estudiantes. Este constituye una instancia de gobierno representativo en la que el estudiantado le confiere a un grupo de pares -elegidos/as a través del voto, o autodesignados/as como ocurre en la escuela D- la responsabilidad de tomar decisiones en su nombre. Al momento de realizarse el trabajo de campo, este tipo de organización estudiantil estaba conformada en tres de las cuatro escuelas estudiadas. Debemos destacar al respecto que, a pesar de que los/as entrevistados/as reconocen a sus representantes como tales, no perciben al Centro de Estudiantes como formador de ciudadanía.

Si tenemos en claro que votar no significa únicamente colocar un papel dentro de una urna, sino que implica fundamentalmente un contexto de escucha, debate y toma de decisiones, vemos que muchas veces las prácticas

eleccionarias en las instituciones escolares se dan en un espacio de participación que suele quedar reducido a la mera elección de los miembros del Centro de Estudiantes o de los/las delegados/as de curso. Se trata, por lo tanto, de un espacio que no adquiere sistematicidad ni se desarrolla como tal.

Para algunos/as estudiantes, la ciudadanía se relaciona exclusivamente con el ejercicio del voto, razón por la cual se la percibe desde una expectativa de futuro, algo que ocurrirá cuando abandonen su status de minoridad (Recordemos que las entrevistas se realizaron en el año 2009, en el cual aún no se debatía en el Senado de la Nación la posibilidad de votar a partir de los 16 años de edad). Esto nos indica cuál es la concepción que los/las estudiantes suelen tener de sí mismos/as en estrecha vinculación con la que sobre ellos/as tienen los adultos. Están, pues, presentes aquí las tensiones ya mencionadas que tienen que ver con las dificultades para que los y las jóvenes se perciban como sujetos de derecho y como gestores de sus propios espacios de participación.

...mi viejo me dice el año que viene votás, tenés esa responsabilidad y te tiene que interesar... cuando votás, más que nada con todas las cosas que podés hacer cuando sos mayor, si sos menor no podés hacer tanto. (Alumna 3- Escuela D)

Por ejemplo, algunas miradas se emparentan con la de una ciudadanía, podríamos decir, 'exterior a uno/a'. Un/a ciudadano/a es "Una persona que tiene derechos y los pueda hacer ejercer", dice una alumna (Alumna 2- Escuela D). Esta 'persona' no es ella misma sino que son los/as otros/as los/las que tienen la posibilidad del ejercicio ciudadano. Este corrimiento de la propia percepción como sujeto de derecho aparece también en las expresiones de otro alumno de la misma escuela:

...cuando violan un derecho tuyo, eh educación, y vos sabés que por ley tenés derecho a recibir educación aunque no tengas los medios económicos es bueno que lo sepa o lo sepa tu papá, para que ese derecho se cumpla y alguien reclame. (Alumno 1- Escuela D)

En las palabras de este alumno se advierte también la comprensión de una ciudadanía ligada al conocimiento. En este caso, de los derechos. Además, vuelve a aparecer la idea de una acción autorizada sólo a los adultos/as, con lo cual se trataría de una ciudadanía mediada por la condición y que sólo puede ser percibida como un ejercicio futuro.

- ***Ciudadanía y concepción de sujetos***

En el imaginario social, el lugar de la escuela secundaria sigue siendo, al igual que en sus orígenes, el de formadora de ciudadanía. La conceptualización de la escuela como espacio público de formación ciudadana necesita de la identificación y elucidación de las tensiones constitutivas de lo político estudiantil y la política estudiantil. (Batallán, Campanini, et.al. 2009) Los modos en que las instituciones tramitan los conflictos y los espacios de participación estudiantil que se generan a partir de ellos dicen mucho acerca de la formación ciudadana que se busca promover. En este sentido, procuramos detenernos brevemente en el vínculo profundo entre las concepciones de ciudadanía y de sujeto alumno/a que sostienen las escuelas.

Nos interesa especialmente puntualizar que el hecho de concebir a la juventud -a los/as estudiantes- como una etapa preparatoria para la vida adulta lleva a pensar en la formación para una ciudadanía *futura* y, por tanto, a invisibilizar a los adolescentes como sujetos de derecho en el presente (Krauskopf 1998). Como podrá apreciarse, los modos de entender la formación ciudadana en las instituciones educativas son variados. Estas diferencias en las maneras como las escuelas conciben la ciudadanía en la que deben formar a sus jóvenes obedecen, en gran parte, a la ausencia de políticas claras que orienten y establezcan un piso común de formación. Pero, al mismo tiempo, no es posible desconocer que estas diferencias se encuentran también en relación directa con la concepción de educación y de sujeto alumno/a que cada una de las escuelas sustenta. Asimismo, tal como lo explicáramos en el capítulo anterior, el hecho de que las culturas escolares entren, en mayor o menor medida, en contacto con las culturas políticas presentes en el afuera escolar tiene su influencia en la formación ciudadana de los y las estudiantes.

Así, pudimos ver que en algunas de estas instituciones -puntualmente tanto en la escuela que se ubica en un barrio periférico de la ciudad de Neuquén y atiende a sectores empobrecidos como en la institución privada religiosa- los/as entrevistados/as tienen la percepción de que no son considerados sujetos activos, en tanto no se los/las incluye en la toma de

decisiones institucionales, ni se los/las forma -ni informa- en el ejercicio de sus derechos.

Se puede advertir que, más allá de algunos contenidos curriculares de Educación cívica, en general la escuela no es percibida como un lugar que les forme como ciudadanos/as. Si bien los/las estudiantes señalan que allí aprenden *acerca de* la ciudadanía -en términos de contenidos curriculares-, reconocen principalmente como agentes formadores a la familia y la televisión, tal como vimos en relación con el aprendizaje de los derechos y la justicia. Asimismo, principalmente en la escuela D, estos/as jóvenes no parecen tener una percepción de sí mismos/as como sujetos activos en la producción de ciudadanía, ni como constructores/as de sus propios espacios de participación. Ya hicimos mención a que en esta escuela la mayoría de los espacios de participación estudiantil están organizados por los adultos y en raras oportunidades se les incluye en diversas consultas o se les tiene en cuenta para la toma de decisiones institucionales. Precisamente, creemos que esto puede estar vinculado con cierta mirada institucional de los/las adolescentes como menores de edad, como seres dependientes y sujetos a las decisiones de los adultos (Batallán y Campanini, 2005).

Estas percepciones de los/las estudiantes tienen su correlato en lo que suele suceder respecto de la elaboración y conocimiento de las normas de convivencia institucionales, por un lado, y de la posibilidad de discutir sobre temas de actualidad en diversas asignaturas, por otro. ¿Por qué decimos esto? Sostenemos que, tanto el participar en la construcción de las normas escolares como la posibilidad de conocer, debatir e intercambiar opiniones sobre la realidad local y del país, constituyen, para los/as estudiantes, oportunidades de formación ciudadana, en tanto exponen a los y las jóvenes al ejercicio de aspectos centrales vinculados a ella. En efecto, poder tomar decisiones acerca de las conductas esperables en la escuela les otorga tanto la posibilidad de ponerse en contacto con el sentido de justicia, de un mayor grado de apropiación de las normas y de compromiso con su cumplimiento, como un mayor sentido de pertenencia a la institución. Asimismo la posibilidad de construir argumentos propios y de emitir juicios fundamentados sobre problemáticas relativas a la vida en común constituye un pilar importante en la formación ciudadana.

Podemos pensar en esta línea en una diferenciación entre la ciudadanía que se acata y la que se ejerce. La primera refiere a tomar conciencia de que uno/a es parte de un orden social e institucional regulado por normas de convivencia que nos incluyen a todos, ya sea como individuos o como parte de grupos sociales (Ruiz Silva y Chaux Torres 2005, p.10). De este modo, la comprensión y el respeto por las normas de convivencia pueden darle un sentido parcial al concepto de ciudadanía, aunque no lo completan, al estar ausente la acción. Por otro lado, para ejercer -y no sólo acatar- la ciudadanía se hace necesario el reconocimiento de los elementos que la conforman -que nos conforman-, así como la participación responsable de proyectos colectivos en la búsqueda de una sociedad más justa.

Esta diferenciación que establecen los autores colombianos nos lleva a preguntarnos si las escuelas forman a sus estudiantes para acatar la ciudadanía, para ejercerla, o si podemos pensar en otros modos de formación.

En otras expresiones, se define la ciudadanía de una manera simple, no se alude en ellas a interacciones complejas ni a su carácter conflictivo. Pero también están aquellas en las que se manifiesta cierta complejidad en la definición, en tanto muestran la convergencia de diversos elementos.

Así, los/as estudiantes también vinculan a la ciudadanía con la posibilidad de expresión de quienes comparten un determinado espacio. Se la relaciona así con la participación y con la posibilidad de que la propia voz -la expresión como un derecho en el marco del ejercicio de la ciudadanía- sea, al menos, escuchada.

... poder expresarme yo y ser un ciudadano más, y no impedir a los otros que puedan expresarse y ser ciudadanos. (Alumna 2- Escuela D)

...es una persona la cual tiene derechos y obligaciones. Tiene derecho a expresar y decir lo que siente. (Alumna 3- Escuela C)

Por su parte, las escuelas P y J parecieran promover una formación ciudadana más vinculada a la promoción de espacios de participación comunes, donde se construyen estrategias para la vida pública. Los espacios que se generan en estas escuelas permiten al estudiantado deliberar ante determinadas situaciones y tomar decisiones de modo colectivo respecto de algunas cuestiones relacionadas con la gestión y la vida institucional.

En las palabras de otra de las entrevistadas queda claro que la acción - que ella le atribuye principalmente a sus compañeros del Centro de Estudiantes- constituye un eje importante de la ciudadanía y un aporte a la escuela y a la sociedad.

...es como que yo trato de no meterme mucho, porque es como que tengo mucho con la escuela, la nena, así que no le doy mucha importancia a aportar cosas a la sociedad, pero por ejemplo los chicos del Centro de Estudiantes, mejorar la escuela y eso, los chicos se re mueven y eso para mí es parte de ser ciudadano. (Alumna 1- Escuela J)

Percepciones: ‘qué se enseña de’ y ‘cómo se enseña’ la ciudadanía

En este mismo capítulo, abordamos anteriormente los cambios a los que se vio sometida la asignatura históricamente destinada a transmitir formalmente los contenidos relacionados con la civilidad.

Desde sus dos dimensiones -la formal y la de la acción-, la ciudadanía nos propone atender a una formación ciudadana que aborde, en el ámbito de las transmisiones, la teoría y la práctica, sentidos profundamente imbricados.

Coincidimos con Siede (2007) cuando afirma que “Educar en la ciudadanía es habilitar lo público a las nuevas generaciones, para que ellas participen en la construcción de lo común” (p. 89). De esta forma, nos resulta particularmente interesante analizar las percepciones de los y las estudiantes acerca de la formación ciudadana que reciben en sus escuelas, qué es lo que sienten que se les transmite, y también, cómo redefinen ellos/as el concepto cuando se les pregunta por la formación.

Los/las estudiantes entrevistados/as de las escuelas C y D consideran que la formación ciudadana sólo se transmite a través de materias específicas como Educación Cívica, donde los contenidos hacen referencia, por ejemplo, a la estructura de gobierno y a los poderes del Estado como en los siguientes extractos de entrevistas:

...y la materia esa educación cívica que te decía anteriormente, te lo enseñan en esa materia, porque esta relacionada con nosotros, con el gobierno, con todo. (Alumna 3- Escuela C)

Si hay una materia que es Instrucción Cívica que te enseña, cómo está formado, a veces también ves la Constitución, y te enseñan como está hecho el sistema, No me sale, como esta hecho (...) los tres poderes. (Alumno 2- Escuela D)

En las instituciones J y P, en cambio, pareciera que los/as estudiantes pueden identificar una formación de otras características, que va más allá de los contenidos explícitos de una materia, si bien también refieren a ellos. Ellos/as pueden percibir la presencia de prácticas que integran los contenidos antes mencionados a distintos aspectos de la vida escolar cotidiana, a la elección del Centro de Estudiantes y/o la realización de asambleas, entre otras.

...no es tanto en las clases, es en los momentos que estás en coordinación, que estás tomando mates y compartís experiencias de vida, o cosas con los profesores que no se dan en el aula, que te enseña ejemplo de vida, valores...es mas de la vida cotidiana. (Alumna 1- Escuela P)

Y acá en la escuela también, mas allá de que te hacen estudiar la justicia y todo eso en cuarto año, pero... como que dicen: bueno, ejemplo vos querés venir, vos tenés calor... o un día de verano no tenés clases y querés venir a ver tu nota, bueno, intentá no venirte con la súper minifalda, no se qué, porque los chicos que están acá no pueden venir con esa ropa... las escuela yo se que castiga... si vienen con pollera, bueno que sea con pollera que sea hasta la rodilla... (Alumna 3- Escuela J)

Estos dos modos distintos de enfocar la enseñanza de la civildad, las prácticas en las que tiene lugar el ejercicio de la participación y la acción son las que verdaderamente cumplen con el cometido de la formación ciudadana de los y las estudiantes, son las que efectivamente los/las proveen de los saberes necesarios para ejercer su ciudadanía.

Por otro lado, tenemos que decir que, en general, la enseñanza de la ciudadanía -la formación ciudadana- no es objetivada por los/as estudiantes. Como pasa también con otras personas, ellos/as no advierten que ese aprendizaje, que no es visible en el corto plazo, se produce concretamente en la cotidianeidad escolar. Y Probablemente puedan, recién en un futuro, analizar en este sentido ciertas acciones e interacciones llevadas a cabo en la escuela. Esto nos remite, una vez más, al hecho de que los/las adolescentes tengan dificultades para percibirse como sujetos de derecho.

Veamos ahora qué es lo que expresa un alumno de la escuela pública ubicada en la periferia de la ciudad de Neuquén:

E: ¿Y creés que en la escuela te enseñan acerca de la ciudadanía?

A: No... porque para mí este colegio es muy gremialista, recontra gremialista, empezando por la directora hasta el que barre, no por nada, hasta el portero. (...) Porque donde hay paro ahí están, y cierran la escuela (...) Queríamos tener clase, estaba cerrado el colegio (...) y no te enseña nada el colegio.

E: ¿Por qué creés que esto no sirve? ¿Por qué pensás que el colegio no te forma para la ciudadanía?

A: El colegio este nos está formando a todos para que seamos gremialistas, para que seamos esto, para que seamos lo otro, para que seamos un sindicalista, salgamos a la calle (...) Supuestamente es un colegio que te tiene que enseñar, los profesores, todo, tiene que estar acompañando a los alumnos (...) Nosotros queríamos venir a tomar clases, y este año no aprendimos nada. Yo sinceramente no vi casi nada. Y todos me dicen: 'andá a la universidad' y yo ya veo... me van a matar! Si yo no vi casi nada. (Alumno 1- Escuela C)

Enseñar la ciudadanía, transmitir saberes que permitan la reflexión y la acción común, es una tarea ardua y compleja. Las actividades gremiales que el alumno critica de su escuela se constituyen en puentes hacia el ejercicio de una militancia, de una participación en el reclamo de algo que se considera justo y que, en este caso, tiene que ver con el derecho a la educación (debate presente y constante). Aunque este alumno considera que no hay una enseñanza, está siendo testigo y partícipe de las acciones ciudadanas de la sociedad civil y está construyendo sus propias ideas acerca de lo que es el ejercicio ciudadano. De eso, precisamente, se tratan las transmisiones.

Enseñanza de la ciudadanía en términos morales

Para poder pensar en la enseñanza, retomamos algunas ideas que los/as entrevistados/as han construido acerca de la ciudadanía. Para algunos/as alumnos/as, la ciudadanía está vinculada a preceptos morales acerca de 'lo bueno' y 'lo malo'. Así, la formación ciudadana pareciera ser necesaria para la comprensión de estas diferencias y para poder actuar en consonancia:

A: Si soy buena persona, soy un buen ciudadano.

L: Y qué sería ser un buen ciudadano?

A: Bueno, cumplir con todo lo que está dentro de la ley, saber aceptar los derechos y las obligaciones. (Alumno 3- Escuela J)

Hay una sola materia que te enseña qué cosas están bien y cuáles están mal, después las otras siguen su rumbo, matemática, físico-química..., ya que ellos no te pueden decir qué está bien y qué está mal. (Alumno 3- Escuela D)

Desde sus inicios, y de acuerdo con el modelo de país que se proyectaba, el sistema educativo ha procurado imponer la moral que consideraba deseable, mediante una transmisión de saberes relacionados con 'lo bueno' y 'lo malo'. Los dichos citados anteriormente, nos hacen pensar que las escuelas continúan sosteniendo este tipo de concepciones. Se trata de una mirada moral unívoca y estática -dada de una vez y para siempre-, que desbarata totalmente la posibilidad de reflexionar y de pensar los valores -

las concepciones sobre el bien y el mal- como construcciones situacionales, en tanto históricas y sociales.

Recordemos que en educación los ‘buenos valores’ están ligados a un conservadurismo que indica que ‘todo tiempo pasado fue mejor’. Hoy, en un contexto caracterizado por la ausencia de certezas -a las que estaba acostumbrada la escuela secundaria- algunas instituciones parecen añorar el tiempo en que la educación se orientaba a la transmisión de ciertos valores ‘autorizados’ e inamovibles.

La perspectiva desde la cual abordamos nuestro trabajo nos lleva a pensar la moral -lo moral- en relación a la ciudadanía. Esto nos permite reflexionar acerca de una moral colectiva, a partir de la cual se puedan denunciar, entre otras cuestiones, las injusticias (Carli 2001, p. 21, en Antelo comp. 2001). En este sentido, en los contextos escolares actuales, ‘lo bueno’ y ‘lo malo’ pueden pensarse en relación con una formación ciudadana orientada a la no discriminación y al respeto por las diferencias. (Ruiz Silva y Chauz Torres 2005, p.12). Así lo expresan algunas/os estudiantes:

...ayuda mucho a formar lo que es bueno y malo, esas cosas, por eso ayudarían a comportarse en la sociedad, lo que es la sociedad en conjunto cree lo que está bien y está mal, por eso es importante. (Alumna 1- Escuela J)

...y sobre las responsabilidades, respeto, todo lo que tiene que ver con los valores. (Alumna 1- Escuela P)

...creo que es alguien que se amolda muy bien al sistema, alguien que cumple sus deberes morales como por ejemplo ir a votar. (Alumno 1- Escuela P)

...un buen ciudadano sería el que está en armonía con sus pares, el que moralmente sabe que si hace algo mal puede perjudicar al otro. (Alumno 2- Escuela P)

Vemos aquí que los ‘otros’ y las ‘otras’ se incluyen en el discurso de la ciudadanía, que se corre, así, del argumento individual y/o externo. Se complejiza la mirada al incluir en la definición a quienes que forman parte de la sociedad, más allá del conocimiento que cada uno/a tenga de sus derechos y obligaciones, y de las posibilidades reales de ejercer su ciudadanía. Al mismo tiempo, se integra el plano de la acción en relación con los/as otros/as y la necesidad de analizar esa acción en términos de beneficio o perjuicio.

Varios/as estudiantes de la escuela D definen la ciudadanía en relación con el respeto por el otro y la convivencia. Esta concepción se encontraría en consonancia con la idea de participación vinculada a la solidaridad. Si bien estos valores -que no se expresan de igual modo en las otras escuelas- forman parte de un ejercicio ciudadano deseable, cabe destacar que, por lo menos en las entrevistas, no se refleja que los/as estudiantes de esta institución generen espacios de participación propios desde los que se generen acciones inspiradas en esos valores. Por el contrario, como hemos señalado anteriormente, los espacios de participación estudiantil son siempre gestionados por la institución, como es el caso de la Misión o el grupo de Líderes.

E: ¿Vos creés que en la escuela te enseñan acerca de la ciudadanía?

A: Sí, yo creo que hay, se baja mucha línea digamos, del tema de los comportamientos, por ende de la ética que cada uno tiene, el comportamiento frente a los demás, el respeto, el tema de la participación en los distintos lugares que brinda la escuela, que después depende de cada uno si participa. Los espacios están dados y cada uno elige, y recalcan mucho en el colegio, quién es uno y quién quiere ser, qué cosas tiene para mejorar (...) Después nosotros tenemos filosofía en quinto y eso uno se lo pregunta, sobre distintos conceptos de la vida, y entonces uno va viene cuál es la propia ética de cada uno como ciudadano, qué te parece correcto y qué no, no se nos obliga a tener una sola actitud o actuar de cierta forma, cada uno reflexiona en los espacios (...) uno vive en una sociedad en que es bueno convivir bien, sobre todo cuando uno es grande y la convivencia es complicada por diferencias políticas y los valores como el respeto y ser tolerante. (Alumno 1- Escuela D)

...ciudadana es una persona que respeta las normas de convivencia para poder convivir en paz con los otros. (Alumno 2- Escuela D)

La ciudadanía es concebida por estos estudiantes en términos morales y de participación. 'Lo moral se entiende aquí como sistema de normas, de costumbres, de creencias, que permiten esperar ciertas conductas de los demás -lo cual implica la convivencia- y prever qué se espera de nosotros/as (Siede 2007, p. 96). El hecho de tener una moral compartida, de disponer de normas en común, nos permite pensar en la colectividad.

En la primera de estas dos citas cobra nuevamente sentido el lugar de la formación ciudadana como formación del individuo. Si bien en ella se hace mención a la convivencia, en el discurso está siempre presente la importancia 'del uno'. El alumno describe la ciudadanía como una construcción individual y considera que la escuela D lo forma en ese sentido. Por otro lado cabe señalar que ser tolerante no es sinónimo de ser respetuoso, ya que el respeto implica la consideración del otro/a en tanto tal

-es decir, distinto/a de uno/a-, pero con los mismos derechos y oportunidades. La tolerancia, en cambio, no contempla las diferencias como constitutivas de las subjetividades y supone -según creemos- un pensamiento de superioridad por parte de quien ‘tolera’.

En sus palabras, estos dos alumnos de la escuela D están dando cuenta de una ciudadanía que no se ha construido en términos de comunidad poseedora de una moral compartida, sino que está sólo pensada desde la perspectiva de la individualidad. Podemos advertir que, a pesar de que el segundo alumno menciona la convivencia, en sus expresiones se desliza que ella está condicionada por el respeto a las normas por una de las partes, lo que *le* permite con-vivir con “los otros”. Podríamos decir entonces que no hay una visión relacional, compleja, acerca del respeto y la convivencia, ni tampoco, por lo tanto, sobre la ciudadanía.

En este sentido, podemos advertir que por la forma de percibir a quienes debemos educar y a nuestros pares, la educación política que brindamos en muchas de las escuelas se encuentra teñida por la mirada del conquistador; es decir, el modo en que percibimos a los otros ya sea como idénticos a nosotros, por lo que proyectamos nuestros propios valores en los demás, o como diferentes, pero traducido en términos de superioridad o inferioridad. “Se niega así una sustancia humana realmente otra” (Siede 2007, p. 108).

¿Cuáles son las condiciones de igualdad que nos llevan a considerarnos ciudadanos/as? Podemos pensar entonces que las acciones que se orientan a la formación ciudadana se fundan en valores como la libertad, la solidaridad y el respeto por la diferencia, cuestiones éstas que pueden leerse en el marco de los parámetros sobre el ‘bien’ y el ‘mal’ que describen los/as estudiantes. Si consideramos que la ciudadanía es un proceso que se construye permanentemente, los valores planteados anteriormente se ponen en ejercicio, se recrean a través de acciones concretas y se descencializan (Gentili 2000, p. 32). Es decir, si los definimos de antemano los despojamos de su carácter de *construidos*, y eso puede llevarnos a conseguir una especie de ‘desciudadanización’.

Transmitir a los/las estudiantes una mirada unívoca sobre ‘el bien’ y el ‘mal’ -sobre la moralidad- hace que nos impliquemos en la construcción de una ciudadanía que limita su empoderamiento y el reconocimiento de sí

mismos como sujetos, construidos histórica y colectivamente, y que se subsuman en una moralidad que se percibe como universal (Gentili 2000, p. 43).

Por el contrario, para que los y las jóvenes reconozcan y se apropien de una ciudadanía legítima, habrá que considerarla como una construcción que necesita ser dotada de significados relevantes para cada momento histórico, social y político. Las entrevistas de las escuelas J y P nos brindan algunas pistas ya que podríamos decir que los/as estudiantes de estas instituciones tienen una concepción más vinculada al campo de la acción, lo cual se condice con los análisis que hemos realizado en los capítulos precedentes en cuanto a que dichas escuelas promueven una construcción más completa de la ciudadanía y de la participación, lo que difiere de lo que ocurre en las instituciones C y D. Las asambleas, los espacios de debates sobre temas de actualidad, las acciones en conjunto con la comunidad y el compromiso con la realidad social reinstituyen así como prácticas que asumen significados tan importantes en términos de formación en la participación y, con ella, de en la ciudadanía, que los/as alumnos/as entrevistados/as pueden identificarlos, resignificarlos y transmitirlos.

La mayoría de los/as entrevistados/as de las escuelas D y C consideran que hay una mirada teórica de la ciudadanía, que ésta se aprende en Educación Cívica, aunque también reconocen que se trata de una asignatura a la que no le dan importancia. Desvalorizan sus contenidos, probablemente porque no se los presenta como conocimientos necesarios para la vida pública, presente y futura:

...está Cívica que te enseña lo teórico de qué es ciudadano, el estado, y que todos los años vemos lo mismo, pero es esas materias que no le prestás atención, es tan fácil que es como una materia menos (...) por ahí me aprendo el significado, pero al año que viene no me lo acuerdo. (Alumna 3- Escuela D)

La formación de sujetos críticos, tan presente en nuestros discursos como docentes, especialmente en los objetivos que se formulan a la hora de realizar las planificaciones, parece ‘caerse’ ante las palabras de esta última alumna.

Recordemos la distinción que realiza la autora francesa Frelat Kahn entre la participación y la incorporación, ya desarrolladas en el capítulo I. A partir de los análisis realizados, podemos decir que en la institución privada religiosa y en la escuela pública que atiende a sectores más vulnerables de la sociedad neuquina los y las estudiantes se acercan más a acciones de *incorporación* que de participación. Señalamos esto ya que se plantea una ecuación orientada a propiciar la adaptación y respeto a normas y valores construidos de modo externo a ellos/as. Por el contrario, en la escuela técnica del interior neuquino y en la escuela privada laica, encontramos en nuestro recorrido, algunos indicios que acercan al estudiantado a acciones más relacionadas con la *participación*. En estas escuelas, se construyen las normas y los valores atendiendo generalmente a los debates entre los sujetos que integran las instituciones, fomentando una educación orientada al empoderamiento y toma de responsabilidad por parte de sus estudiantes.

Seguramente, si bien hay mucho camino por recorrer en la concreción de esta mirada sobre la formación ciudadana de los y las estudiantes secundarios, esto nos invita a preguntarnos acerca de cómo se legitima la formación ciudadana en las instituciones educativas, cómo definen ellas los valores de los que hablábamos, de qué modo/s significan el ‘bien’ y el ‘mal’ y de qué manera construyen los fundamentos de las prácticas ciudadanas. Estos interrogantes pueden vincularse con los análisis realizados en el capítulo III sobre la mirada pedagógica de los espacios de participación estudiantil. Sigue aquí presente la inquietud sobre los modos en que se transmiten los contenidos escolares vinculados a la ciudadanía y, también, sobre cómo se producen estos aprendizajes.

Diremos entonces que las escuelas transmiten, tanto de manera explícita como también latente, diversas formas de entender la participación, el espacio público y la ciudadanía. Promueven distintos modos de tramitar la igualdad y las desigualdades, la competencia y la solidaridad, los esfuerzos individuales y los colectivos. (Pérez Gómez 2002). Estos binarismos no son excluyentes y presentan matices.

Vemos que en los distintos espacios de participación estudiantil que hemos analizado desde los límites espaciales construidos *-su origen, su temporalidad, la mirada pedagógica y el adentro y el afuera escolar-* los y

las estudiantes expresan sus intereses, reclamos y decisiones, tensionando valores en torno a la igualdad y la justicia, según sus percepciones acerca de la vida en común.

Los sujetos, en este caso los/as estudiantes, no se ‘convierten’ en ciudadanos/as por el sólo hecho de conocer sus derechos, que son comunes para todos los miembros de la comunidad, independientemente de que los conozcan o no. Su eventual desconocimiento no quita la condición ciudadana, aunque pueda impedir su ejercicio, puede imposibilitarles, a ellos/as o a quien fuera, realizar los reclamos que consideren justos (Gentili 2000, p. 30). La adquisición de una ciudadanía ‘completa’ necesita entonces del conocimiento y del ejercicio, del saber y de la acción, de la teoría y de la práctica.

CONCLUSIONES

Espacios: límites, espirales y configuraciones

Identificamos espacios, delineamos límites, encontramos intersecciones, construimos percepciones, nos entrometimos en las culturas escolares. Los/as sujetos/as, los temas y la temporalidad que configuran los espacios de participación estudiantil fueron, durante algunas páginas, los ejes de nuestras miradas. Nos detuvimos en los espacios de participación que los/as estudiantes y/o docentes habilitan en las escuelas medias neuquinas, estudiamos el espiral en que se construyen sus límites, vislumbramos sus porosos bordes y trazamos los márgenes del tiempo.

En el recorrido realizado abordamos estos espacios de participación estudiantil según las fuentes de organización, su temporalidad, la mirada pedagógica y sus límites difusos con la cultura política. Unos y otros espacios - gestionados por docentes o por estudiantes; institucionales o eventuales, los que responden a la prescripción y a la contingencia, producidos dentro y fuera de los muros escolares- se configuran como elementos constitutivos de la cultura escolar de cada una de las instituciones. En esa cultura los diversos espacios producen una particular trama de sentidos que trasluce una determinada manera de concebir el ejercicio ciudadano.

Como pudimos ver a lo largo de los distintos capítulos, unos y otros espacios dan lugar a voces de resistencia o protegen el *statu quo*, dependiendo de las formas de agenciamiento. Observamos que ellos ejercen influencia en cada una de las instituciones, ya sea en relación al funcionamiento general de las mismas como en las particulares formas de participación que habilitan.

Con el objetivo de indagar acerca de los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias, como una arista de la formación ciudadana, analizamos las percepciones que se traslucen en los dichos de veinticuatro estudiantes de cuatro escuelas secundarias de la provincia de Neuquén. Sus expresiones nos han permitido identificar prácticas, sentidos y regulaciones que producen los espacios de participación estudiantil así como

también conformar el mapa de temas, actores y estrategias que los configuran. Estas prácticas y discursos nos han orientado en la indagación de posibles diferencias y semejanzas entre las distintas escuelas estudiadas, así como también la identificación de continuidades y discontinuidades entre las formas y los contenidos de espacios de participación estudiantil y distintos espacios de participación provincial.

La delimitación de sus bordes -a modo de distinción analítica- nos invitó a pensar la configuración de estos espacios en clave de mapas. Sus límites difusos nos han permitido recorrer distintos caminos que se van entrecruzando, complejizando y construyendo junto con las concepciones de participación y ciudadanía que sostienen los/as estudiantes a través de las que podemos configurar mapas en los que se ubican cada una de las cuatro escuelas analizadas.

Mapas diferenciados: apropiaciones de los espacios

Nos preguntábamos en la introducción de nuestro trabajo *¿Qué nuevos sentidos produce la crisis de la escuela secundaria? ¿Cómo pensamos la ciudadanía en este contexto? ¿Qué desafíos presenta la crisis a las nociones de ciudadanía y participación?*

En el inicio de esta tesis hicimos mención a la crisis por la que atraviesa el nivel secundario en la actualidad. El ingreso de sectores sociales para los que su formato no fue fundado, hace que nos replanteemos la función de este nivel educativo así como también la necesidad de resignificarlo, reconfigurarlo y reconstruirlo. Sin embargo, luego del análisis realizado, podemos afirmar que la escuela es aún uno de los pocos espacios de encuentro, donde la transmisión tiene lugar, de modo sistemático. No estamos diciendo aquí, ni pretendemos hacerlo, que esta institución sea la única en la que se produce la transmisión de saberes, pero sostenemos que, a pesar de la necesidad de un cambio radical en su matriz organizativa que permita albergar a las nuevas generaciones, es un espacio (dando a este término todo el peso de la definición que hemos construido en las páginas iniciales de este trabajo) sustantivo para la formación en la participación y, con ella, en el ejercicio ciudadano. No es el único, repetimos, pero es uno de los pocos lugares del cara a cara, donde muchos/as estudiantes pueden

aprender en convivencia la elaboración de propuestas, el debate, el respeto por ideas propias y ajenas, la capacidad de expresión y la importancia de la misma, la toma de decisiones, el compromiso con sus pares, con los adultos y con la comunidad; la búsqueda de metas comunes: el ejercicio de la vida pública y de la ciudadanía.

La masificación del nivel secundario habilitó la incorporación de nuevos sectores, dando lugar al derecho al ingreso como punto de partida en la posibilidad de igualar el acceso. Sin embargo, podemos señalar que los modos en que transitan la escolarización, difiere tanto por condiciones particulares, como por las ofertas que cada institución hace a sus ingresantes. De este modo, se ponen en juego diversas concepciones acerca de la formación ciudadana y, con ellas, de la participación, de la justicia y de los derechos.

Los/as estudiantes transitan por las instituciones educativas con distintas historias, presentes diversos y expectativas variadas. La matriz escolar fundante que presentan aún hoy las instituciones de nivel secundario, no puede satisfacer la demanda de participación que requiere la sociedad actual y quienes habitan los espacios escolares. Es decir, si pensamos en una ciudadanía que conozca y ejerza sus derechos, así como también que pueda intervenir en la vida pública de modo democrático; el lugar de la escuela, como institución pública que tiene a su cargo la recepción y educación de jóvenes en tanto hacedores de esas expectativas, sería el de construcción de espacios que permitan a los y las estudiantes empoderarse y participar. Para esto, creemos que es relevante el rol docente, pero su distinción radica en las habilitaciones, autorizaciones y no en la búsqueda de formación de estudiantes que sean dependientes de su autoridad.

Para que esta construcción ocurra de parte de los y las estudiantes creemos necesario que puedan apropiarse de la institución escolar y, es a partir de ese sentimiento de pertenencia, que sentirán seguramente la necesidad de la participación. Como veremos más adelante -y ya hemos trabajado en secciones anteriores- las voces de los/as entrevistados/as dejan entrever que la percepción de pertenencia institucional difiere en las cuatro

escuelas con las que trabajamos y ello puede ser leído en correlato con la participación.

Claro está que esto no pueden hacerlo solos/as -ni alumnos/as, ni docentes, ni instituciones-; que son necesarias políticas y proyectos que estimulen dichas prácticas. En las cuatro escuelas hemos notado diferencias marcadas en relación a la construcción de espacios de participación.

En algunas escuelas se crean condiciones propicias para estimular el debate público para proponer opiniones personales, como en la escuela de gestión privada laica (P) y en la institución con orientación técnica del interior neuquino (J). En estas dos instituciones, las palabras de los/as entrevistados/as muestran el incentivo de la participación por parte del profesorado. En otras, los espacios de participación se relacionan más con organizaciones eventuales o espacios institucionalizados tradicionales donde las decisiones son resorte del equipo directivo, como en la escuela de gestión privada religiosa (D) y en la de gestión pública que está ubicada en la periferia de la capital neuquina y atiende a sectores vulnerables de la población(C). Los/as estudiantes de la escuela C muestran la necesidad de hacerse visibles, de que los/as vean, de ser escuchados/as; en la escuela D, señalan la capacidad abarcadora de la institución, así lo expresa un estudiante: *“...el Centro de Estudiantes no estaría funcionando si la escuela no lo dejara así que creo que si, líderes también organiza la escuela, la misión también, los ínter cursos, todo lo organiza la escuela...”* (Alumno 3-Escuela D). Al hacer ‘todo’, la escuela clausura la posibilidad de que ‘ellos/as hagan’ algo que no esté hecho.

En las cuatro escuelas los espacios habilitados/construidos generalmente son apropiados por unos/as pocos/as estudiantes. Desde el marco teórico que nos convoca, entendemos que la participación requiere de procesos de identificación, de la posibilidad de ‘ser parte’ de la institución a la que concurren. Con esto queremos marcar la relevancia que tiene para el estudiantado la necesidad y el deseo de participar; sentir que pertenecen a esa escuela ampliando esa impresión a sus pares, al cuerpo docente y a la comunidad educativa en general y que la institución de pertenencia aloje esos deseos.

En cada una de las escuelas ocurre de manera diversa, según sea el grado de identificación con la institución. En algunos/as de los/as estudiantes esto se genera a partir de las marcas de su particular entorno familiar en interacción con la política local. Ellos/as construyen así recursos simbólicos y el compromiso con la participación desde las experiencias vividas en la familia y que son resignificadas en las escuelas. Otro ejemplo es lo que ocurre en la escuela D, donde el sentimiento de pertenencia de muchos/as alumnos/as está vinculado estrechamente a la herencia familiar. Los/as estudiantes de la Escuela pública de la capital neuquina, si bien expresan la importancia de la relación que establecen con sus compañeros/as y docentes, también piensan que no van a ser escuchados y muestran cierta ‘distancia’ de la escuela, probablemente por estar inserta en un medio que les es hostil.

El entrecruzamiento de los límites espaciales nos permitió observar que las escuelas P y J sostienen discursos de corte más progresista que los que se develan en C y D. Sin lugar a dudas, esta diferencia no puede ser pensada de forma aislada de sus contextos y de la población a la que atienden. Mientras que a las primeras asisten hijos e hijas de sectores medios de la población registrándose la presencia de idearios progresistas, a la escuela C concurren sectores con menores recursos económicos y culturales.

La escuela D, si bien atiende a una población de clase media-media alta en transición¹⁰², su impronta religiosa le imprime una particular mirada hacia la participación ligada más a la caridad, articulando la idea de participación a la de ayuda de aquellos/as sujetos/as que no se perciben como sujetos de derecho.

La importancia de la diferencia señalada radica tanto en el capital cultural y simbólico con que cuentan los/as estudiantes de sectores medios, como en un proyecto escolar que aboga por la libertad y autonomía del estudiantado, tal el caso de la institución P. Esta promueve una apropiación crítica de los contenidos transmitidos y la concepción de sí mismos/as como sujetos/as activos/as en la posibilidad de cambios.

¹⁰² Recordemos que según datos relevados en el trabajo de campo realizado en el 2006, el equipo directivo manifiesta la intención explícita de que la escuela comience a acercarse a la comunidad del barrio en que se inserta, habilitando la asistencia de sectores medios-bajos de la población.

Por parte de la escuela J, si bien su orientación es técnica, tiene por objetivo la formación humanística del estudiantado y un ideario progresista. Así, además del énfasis en la organización de proyectos en asignaturas como educación cívica, se propone la generación de espacios en los que los/as estudiantes puedan formarse en la participación en vínculo con necesidades de la comunidad.

Las particularidades de la escuela C nos indican que los/as estudiantes no tienen los recursos simbólicos con que sí cuentan otros/as. Si bien en algunos relatos se señala la relevancia de la escuela como espacio de contención y afecto, el contexto de exclusión y postergación del cual son parte, se traslada a la escuela en las percepciones que tienen acerca de ellos/as mismos/as y de la posibilidad de ser escuchados/as, generando desconfianza y dificultades para verse como jóvenes capaces de realizar cambios, por pequeños que sean. Muchos/as de ellos/as se encuentran poco familiarizados con la gramática de la escuela media -en tanto se trata de jóvenes que provienen de familias donde son los primeros en acceder al nivel- lo que requiere de cierto proceso de “apropiación del lugar” para pensar en la configuración de espacios que les inciten a participar (Núñez 2010)

Si bien encontramos ciertas similitudes, cada una de estas escuelas responde a sus propias posibilidades en función del contexto, de los/as sujetos/as que las habitan u ocupan, constituyéndose así cada institución en una isla con características propias.

Mapas de población: habitantes de los espacios

La delimitación de los espacios según su fuente de organización nos permitió clasificar aquellos gestionados/creados por estudiantes, con experiencia en participación fuera de la escuela y sin ella, y los organizados por docentes, de tipo obligatorios u optativos. Esta distinción nos resultó de particular interés en tanto que nos permitió reflexionar acerca del lugar del alumnado en la toma de decisiones, así como también del empoderamiento y agenciamiento de los/as estudiantes, ambos necesarios para el ejercicio de una participación real en la esfera pública.

En este sentido, tanto los docentes como algunos/as estudiantes de las escuelas P y J promueven espacios de participación que podrían capacitarlos/as en la formación de habilidades en su alumnado, los que hemos denominado en algunos pasajes como *Espacios de formación para la participación*. Sin embargo, vimos en los análisis que la participación real es de unos/as pocos/as, generalmente los integrantes de los Centro de Estudiantes. Una posible explicación de la escasa participación remite al desinterés -según palabras de los/as mismos/as entrevistados/as- y a la timidez, aspectos que ya fueran señalados. También podemos pensar que el poco ejercicio se vincula con las acciones de los integrantes de los Centros de Estudiantes que no habilitan todas las voces, estableciendo las suyas propias como las únicas portadoras de verdades y de decisiones correctas. En ocasiones la reproducción de las figuras que dirigen/gestionan los distintos espacios también pueden ser un obstáculo para la acción de sus pares ya que ante la monopolización de la palabra y de la acción se produce un corrimiento en lugar de un estímulo extra. De este modo, en espacios como las asambleas generales, los Centros de Estudiantes y las reuniones de delegados/as, quienes tienen la palabra, no siempre toman decisiones que representen al estudiantado en general. Así, los espacios convocados para el estudiantado en general, pueden resultar siendo ocupados por representantes que hablan ‘por’, pero no ‘con’ aquéllos que representan, lo cual se puede traducir en un quite de legitimidad a esos espacios (Cornwall 2002) o en una participación ficticia.

El análisis nos indica que cada institución genera sus propias reglas y, con ellas, sus propios espacios de participación. La tradición escolar marca que la elección del Centro de Estudiantes debe darse a partir del voto de los y las estudiantes; sin embargo, lo ocurrido, por ejemplo, en la escuela privada religiosa, nos muestra que hay otros modos de legitimación de los/as representantes: un grupo se instaló en la dirección del organismo sin elección previa y sus pares lo reconocen como sus representantes. Estamos así ante una legitimidad obtenida y otorgada por acuerdos situacionales y no por reglas trascendentes.

Observamos también que los espacios invitados son institucionales en tanto sistemáticos y orgánicos. La mayoría de los gestionados por

estudiantes surgen ante demandas o necesidades puntuales, a excepción de los Centros de Estudiantes y los Cuerpos de Delegados/as. Aquellos que perduran en el tiempo tienen un vínculo estrecho con la conducción de las instituciones, estableciendo así un cierto control sobre ellos. Los espacios eventuales se asientan en la plasticidad otorgada por la falta de planificación por lo que pueden constituirse en instancias de resistencia en un momento y por un tiempo determinado. Asimismo identificamos algunos espacios con una temporalidad doble, lo cual se traduce en la posibilidad de flexibilidades esporádicas en la tensión entre lo instituido y lo instituyente, lo que está y lo nuevo por venir.

Mapas político-geográficos: la presencia simbólica de lo físico

En variadas ocasiones hicimos mención a la relevancia simbólica que se les ha asignado a diversos lugares tanto al interior de las escuelas como fuera de sus muros. Estos sitios se han convertido en espacios que convocan la participación del estudiantado y de diversos sectores de la sociedad neuquina, articulándose así la cultura política local y la cultura escolar.

Esta vinculación se puede observar, por un lado, en que algunos de los espacios de participación que se construyen en las instituciones educativas, adoptan las formas y los modos de gestión de algunos de los espacios que se producen a nivel provincial y nacional. Por otro lado, los y las estudiantes de las escuelas secundarias, construyen espacios por fuera de las fronteras escolares, a los que trasladan sus expresiones y demandas, contribuyendo así a la construcción de la cultura política neuquina. Además, la mencionada vinculación se puede leer en la participación estudiantil en espacios generados por otros sectores de la sociedad. El estudiantado tiene una amplia trayectoria en la construcción de espacios de participación así como también en la participación en espacios generados/as por otros/as donde los reclamos se aúnan.

La relaciones entre estas culturas, encuentra un particular correlato entre las dimensiones física y simbólica de los espacios de participación: La dimensión física comienza a adquirir fuerza simbólica en tanto cobra particulares sentidos y algunos espacios suelen adoptar como nombre

identitario el del sitio en el cual se producen, así como otros, se convierten en emblemas y puntos de encuentro.

Estos espacios públicos que se producen fuera de las instituciones educativas y que pueden constituirse como espacios de participación, toman relevancia en tanto los/as estudiantes se reconocen como sujetos políticos, ampliando los límites de las escuelas y, con ellos, de sus propios espacios de participación.

Desde otra mirada a la cara simbólica de lo físico, en los diversos capítulos hacemos mención a la relevancia de la diferencia que se observa en las distintas escuelas en cuanto a la utilización del tiempo y del espacio escolar, lo cual brinda una particularidad que puede ser condicionante de la construcción de los espacios de participación.

La apropiación y circulación por los lugares y las posibilidades de construir otros tiempos institucionales y de aprendizaje, pueden ser un factor que marque el contraste. En cuanto a la apropiación de los espacios físicos, en la escuela P los/as estudiantes pueden circular por cualquier espacio institucional -respetando a sus pares- y tienen lugares de encuentro como el Teatro y el comedor, además de un gran espacio descubierto. En cuanto a la distribución del horario, los/as estudiantes pueden utilizar las instalaciones luego de terminada la jornada y los fines de semana. En la escuela J, ocurre lo mismo, en cuanto al horario en que pueden ser utilizadas las instalaciones, así como también a la circulación y apropiación de los lugares.

La institución D, cuenta con las mismas comodidades físicas y temporales que las dos primeras instituciones, pero los/as entrevistados/as refieren a que no suelen utilizar las instalaciones en horarios extra escolares salvo en las ocasiones en que convoca la escuela.

La escuela C, si embargo, por el mismo contexto en que se encuentra, se vuelve insegura para los/as estudiantes que concurran a contra turno o que quieran utilizar las instalaciones los fines de semana porque es usual que se produzcan enfrentamientos entre los y las estudiantes de los dos turnos -mañana y tarde- así como también entre diversos grupos del barrio.

Vemos cómo la dimensión física -y con ella temporal- es sumamente importante en tanto contribuye a la construcción de las percepciones de los y

las estudiantes acerca de sus posibilidades de generación de espacios de participación o de la participación en aquéllos propiciados por la escuela.

Otro modo de ocupación de los espacios escolares por parte del estudiantado, que genera y propicia la reflexión, el debate y la toma de decisiones, es la expresión escrita en sus muros. En las cuatro escuelas observamos que las paredes dicen y los/as estudiantes, a través de ellas. Plasman allí contenidos diversos que se convierten en huellas de su actividad escolar; contenidos tanto vinculados a informaciones escolares - instituciones P y J-, como a cuestiones sociales -como en el caso de la escuela P-, mensajes religiosos -como en la escuela D- o expresiones artísticas realizadas por algún proyecto particular -escuela C-. Para lograr el acuerdo sobre lo que se proponen expresar, construyen modos de interacción entre pares que pueden ser leídos como aprendizajes vinculados a la participación.

En esta relación entre las dimensiones físicas y simbólicas de los espacios de participación estudiantil, podemos hacer mención también a lo que ocurre en la escuela privada laica en la cual algunos lugares son bautizados por los/as estudiantes a través de procesos de deliberación colectiva: patio Omar Carrasco, laboratorio Carlos Fuentealba. Podríamos pensar en términos de deuda, los asesinatos de un conscripto y de un maestro para futuras investigaciones en las cuales indagar por qué estos nombres y no otros, profundizar en las agendas que articulan y los sentidos que se construyen alrededor de sus muertes. Pensar así la muerte como un nudo de sentido que da agenda a nuevas formas de ciudadanía.

Mapas pedagógicos: construcción de saberes y subjetividades

Uno de los puntos que consideramos centrales para poder pensar los espacios de participación estudiantil como una arista de la formación ciudadana, es lo que respecta a la mirada pedagógica de dichos espacios. En este sentido, hicimos hincapié en la articulación entre ‘lo prescriptivo’ y ‘lo contingente’ de la transmisión, términos que nos permiten ver a la educación como la tensión constante entre la previsión y el azar.

Pensar en la relación entre la función transmisora de saberes de las instituciones educativas y los posibles aprendizajes que ésta implica,

necesariamente nos hace cuestionarnos acerca de las articulaciones entre la teoría y la práctica en relación con la formación ciudadana y la participación estudiantil. El proceso de transmisión 'logrado' es aquél que se interrumpe en algún punto, dejando lugar a la diferencia porque es en ella donde se abre la posibilidad de que los/as estudiantes recreen y resignifiquen el legado pasado, reconstruyan sus propios recorridos (Terigi s/f). Hemos visto que no todos los aprendizajes acerca de la participación son transmitidos por la escuela ya que en muchas ocasiones provienen de experiencias vividas en el seno familiar. En algunas oportunidades esta transmisión se produce en el intercambio entre los mismos sujetos que aprenden, y no necesariamente desde el profesorado al estudiantado. Podemos decir que las escuelas enseñan tanto lo que explícitamente se proponen enseñar y, fundamentalmente, lo que en ellas se vive, sin proponérselo de modo prescriptivo como: formas de relaciones y prácticas, reglas, maneras de tramitar las diferencias y de resolver conflictos.

En oportunidades, el estudiantado aprende por fuera de cualquier intención de enseñanza. En este sentido, pensar en la contingencia como parte inherente del proceso educativo, nos invita a reflexionar acerca de la posibilidad, del riesgo; reflexionar acerca de que hay cosas que van a suceder, pero no se prevén.

Si bien hay saberes que no constituyen espacios de participación en sí mismos, son necesarios para el ejercicio de la participación y la conformación de espacios donde ella tenga lugar. La mayoría de ellos se traducen en aprendizajes informales sin la mediación de una intención explícita de enseñanza y es aquí donde radica nuestra mirada pedagógica contingente. Ejemplo de ella son los espacios de participación estudiantil que se generan a partir de temáticas y/o modos de interacción con el saber que surgen espontáneamente en momentos puntuales y particulares contextos de producción, tales como el abordaje de temas de actualidad política y social. También señalamos como relevante para el aprendizaje del ejercicio de las concepciones sobre ciudadanía, justicia y derechos que sostienen los y las estudiantes entrevistados/as. Si bien se podrían pensar estos aprendizajes desde una perspectiva prescriptiva, por ser conocidos temas de programación de los contenidos escolares, en algunas oportunidades, estos ocurren en la

acción cotidiana, como parte del curriculum oculto y sin una planificación previa. Aunque son saberes que las escuelas suelen proponerse transmitir, no siempre está explícita la intencionalidad de hacerlo y suceden en momentos puntuales.

Por otro lado encontramos acciones que se relacionan con la participación como lo que señalamos en cuanto a las horas denominadas ‘libres’, y/o espacios producidos a raíz del abordaje de un tema de actualidad. Ambos pueden ser entendidos desde la óptica de la contingencia, en tanto son productos de interacciones con el saber, el ejercicio de la escucha y/o el intercambio de opiniones.

Las normas de convivencia que regulan la vida escolar, son otras de las cuestiones que nos interesaron desde la mirada pedagógica de los espacios de participación estudiantil. Vimos que en algunas instituciones, como la escuela privada laica y la escuela técnica del interior neuquino, la construcción de la normativa escolar evidencia algunos cambios respecto a la comprensión y significación de la autoridad pedagógica. En ambas instituciones se produce un cambio que va de una concepción en la cual los derechos, los deberes y las sanciones eran el centro de la escena, a otra en la cual la reflexión y las acciones reparadoras postulan otros modos de comprensión de la construcción de las normas y la convivencia. Además, en ambas escuelas las reglamentaciones postulan formas de participación donde la autoridad docente no es la única legítima ni los/as estudiantes son los únicos regulados en los reglamentos.

En las cuatro escuelas, se construyen en algunas asignaturas las pautas áulicas, espacio que puede ser leído como de participación, en tanto se discute entre pares y con docentes, generando acuerdos acerca de las normas que regulan la convivencia en ese particular espacio de encuentro que adquiere institucionalidad en tanto se reitera todos los años en algunas asignaturas. Sin embargo, en ninguna de las escuelas los/as estudiantes reconocen que se produzcan espacios que les convoquen a la construcción del reglamento escolar, haciendo así a un lado la posibilidad de involucramiento en la toma de decisiones acerca de las leyes que los regulan.

Queremos resaltar aquí que las transmisiones que ocurren en el vínculo entre docentes y estudiantes posibilitan el conocimiento/contacto de saberes/acciones propios de la participación, que son constructores de la subjetividad de los y las estudiantes que habitan los espacios. Esta comprensión, nos permite hacer visible las concepciones de formación ciudadana que se transmiten en las escuelas.

Analizamos así que se construye por un lado la idea de una ciudadanía pensada desde una concepción del/la estudiante como sujeto de derechos, como sujeto activo/a que, en su proceso de aprendizaje, utiliza las herramientas conceptuales y experienciales que le brinda la institución; o, se presenta la idea de la enseñanza del ejercicio de la vida pública mediante la mera transmisión teórica de los derechos hacia un/a estudiante receptivo/a, lo cual supondría no otra cosa que un aprendizaje ligado al conformismo frente a las situaciones vividas. La formación centrada en la primera perspectiva, incluye además la percepción de que la participación puede producir algún cambio en la vida institucional y/o de toda la comunidad educativa, entendiéndola como toma de decisiones para el bien común.

Podemos señalar un tercer modo de transmitir una idea de formación ciudadana que entiende que la participación en el espacio público -escolar y social- es relevante, pero que no siempre es de interés del estudiantado por lo cual no se incentiva.

Pensar la formación ciudadana, y con ella la participación estudiantil, en el sentido de ofrecer algo distinto, nos lleva a reflexionar acerca del imperativo que sostiene que hay que enseñar aquellos/as contenidos que son de interés de los y las estudiantes. Sin embargo, hemos visto que para muchos/as, la participación no es algo en lo que hubieran pensado previamente a nuestra pregunta, pero demandan vinculación entre los saberes teóricos -los derechos, la justicia, por ejemplo- y el ejercicio efectivo de lo que ellos proponen, lo cual resulta un significativo indicador de que la necesidad es efectiva.

¿Cuál es la responsabilidad de los/as docentes, en tanto adultos a cargo de la educación escolar? Etimológicamente el pedagogo es el que acompaña al niño. Muchas familias hacen este acompañamiento, pero hay otras que no lo pueden hacer y para eso es necesario que la escuela haga esa tarea

(Meirieu, 2004). Hemos visto en el desarrollo de los capítulos que en algunos casos, la familia es el primer referente de la participación en la vida pública de algunos y algunas estudiantes. Sin embargo, la mayoría no cuenta con esta opción, por lo cual podríamos decir que el lugar de la escuela como institución pública es todavía relevante (decimos ‘todavía’ en tanto estamos en presencia de cambios constantes en lo que respecta a los medios para adquirir conocimientos).

Hemos notado una gran distancia entre los espacios de participación que pueden percibirse entre las escuelas que incorporan de manera explícita como parte de su propuesta la formación en la participación de los y las jóvenes (Litichever, 2011) -como en las instituciones P y J- con aquéllas donde se trata de iniciativas que recaen fuertemente en el interés de algún/a docente (Núñez 2011, p. 196) -escuelas D y C-.

Creemos que el deseo por el aprendizaje -en este caso, el deseo por aprender sobre la participación y lo que a ella concierne- no siempre es espontáneo. La curiosidad por acercarse a conocer aquello que consideramos relevante para la vida pública y, con ella, para el ejercicio ciudadano, hay que producirla; crear situaciones favorables para que emerja, que estimulen a los/as estudiantes, en situaciones activas, no sólo de recibir, sino de hacer. Situaciones que les permitan tener parte en los asuntos comunes; gestionar proyectos comunes (Siede 2007); es decir, brindar diversas herramientas -prácticas y teóricas- para que el estudiantado pueda hacer algo con ellas. Creemos que de eso se trata la transmisión, brindar oportunidades, ocasiones, espacios que puedan ser apropiados y resignificados. Al respecto sostiene Meirieu (2004), “No podemos contentarnos con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber. Y dar sed a quienes no quieren beber es crear situaciones favorables.”

A lo largo de nuestro escrito nos hemos realizado preguntas, procuramos esbozar algunas respuestas, y nos inquietamos nuevamente. Desde las voces del estudiantado, intentamos construir diferencias y similitudes entre las cuatro instituciones escolares. De este modo, intentamos establecer algunas distinciones en cuanto a la formación ciudadana en el presente y la formación para el futuro. Es decir, señalamos algunas características que nos

permiten pensar en la formación ciudadana propuesta por las escuelas ya sea porque conciben a sus estudiantes como sujetos de derechos en el tiempo real de su estadía en la escuela; o como un modo de ver el ejercicio ciudadano en tanto una meta a alcanzar para la práctica futura.

Formación en el presente, para el futuro

El desconocimiento de los derechos quiebra la posibilidad del estudiantado de convertirse en agentes de participación. Asimismo, la ausencia de instancias concretas de participación, inhiben el ejercicio efectivo de los derechos, reduciéndolos a mero contenido curricular. Considerar al estudiantado sólo en su condición de futuros/as votantes y darles herramientas escasas para ejercer la ciudadanía no sólo en su dimensión formal, sino también comunitaria, dice mucho acerca de la cultura política que se promueve.

En la escuela D, existe una relación con la herencia familiar por lo que la mayor participación estudiantil ocurre en los espacios institucionalizados tradicionales como la Misión o el grupo de Líderes de larga data institucional. El afecto a la institución y a sus integrantes y el proyecto de la modalidad a la que asisten son dos factores que vinculan al alumnado en un particular sentimiento que podemos aventurarnos a pensar que produciría la concurrencia masiva ante algún reclamo considerado necesario, aunque estos espacios rara vez se construyen.

En consecuencia creemos que es necesario reflexionar en cuanto a este punto en torno a la función escolar de transmisión de una cultura de la participación y de la agenda para lo cual se los/as convoca. Es decir, si realmente responde a los intereses del alumnado o los mismos son supuestos por la institución, creando una brecha entre el deber ser institucional y las reales necesidades del estudiantado.

Distinto es lo que ocurre en la escuela C, inserta en un contexto adverso que, a nuestro criterio, obtura la participación estudiantil en los espacios creados. Las sensaciones de que ‘nada puede hacerse’ o que ‘todo está perdido’, se traducen en escasos esfuerzos estudiantiles por gestionar espacios que se convoquen por reclamos u otras actividades que requieran la toma de decisiones para la vida pública escolar.

Si bien no estaba entre nuestros objetivos un trabajo acerca de la producción y reproducción de las desigualdades en las escuelas secundarias, no podemos mirar a un costado cuando hablamos de las diferencias en la formación ciudadana que promueven cada una de ellas.

La escuela “procesa” la desigualdad social con claves que reproducen jerarquías y sistemas de clasificación escolares de larga data, sobre todo en lo referido al viejo elitismo de los colegios secundarios, pero que se actualizan y renuevan con otros lenguajes. Mientras que las escuelas secundarias que atienden a sectores sociales medios y altos piensan en el mundo y en la formación de sujetos autónomos, reflexivos y críticos, las de los sectores más postergados se asocian a la lucha por la supervivencia y promueven la transmisión de saberes y competencias básicas (Dussel 2009), sin procurar la transmisión de saberes vinculados al empoderamiento de sus estudiantes -, con ellos/as de los/as sujetos de su comunidad-, para que se vean partícipes de su propia construcción como sujetos.

Así, en el contexto actual, encontramos reconfiguraciones de la valorización de la participación y del espacio público. Lo público cobra nuevos sentidos como un espacio de construcción social; la ciudadanía y la participación se vinculan así en el espacio público (Del Piero 2003, p.23). En nuestro recorrido por las percepciones de los y las estudiantes acerca de la participación y la ciudadanía -su enseñanza y su aprendizaje-, identificamos diversos modos de comprender estos conceptos que configuran particulares culturas escolares, a la vez que son consolidados por ellas.

Uno de estos modos es la consideración de los espacios de participación, en estrecha vinculación con la solidaridad y la asistencia. Como hemos visto, en la escuela D, los espacios de participación que construyen los/as docentes están asociados a acciones hacia quienes la institución considera que lo necesitan. Si bien hay un trabajo conjunto por parte de docentes y estudiantes, las acciones quedan libradas a decisiones individuales de los/as alumnos/as. De este modo, se estaría sosteniendo una mirada de la ciudadanía como la asistencia a un sector de la sociedad en términos puntuales, partiendo de una reflexión individual, descontextualizada y sin una deliberación acerca de la problemática que se busca afrontar. Esto queda

explicitado cuando se pregunta a los/as entrevistados/as acerca de la conversación sobre temas de actualidad en los diversos espacios escolares.

En esta institución, se menciona en reiteradas oportunidades la formación en valores, sobre todo en los espacios que se denominan como los 'buenos días', apelando aquí a una reflexión individual y neutral en términos políticos. Se anula u oculta la dimensión conflictiva de la construcción de espacios de participación y, con ella, de espacios públicos, de debate y confrontación.

En las escuelas C y D, se deja al azar la importancia de la formación ciudadana en un espacio como la escuela, donde todos los días se reúnen cientos de estudiantes con diversas esperanzas y expectativas puestas en esta institución (Birgin s/f).

En estas dos instituciones no son frecuentes los espacios de participación que se construyen con el objetivo de intercambiar ideas, debatir y tomar decisiones conjuntas. No suelen proponerse instancias fuera de las tradicionales, lo cual trae aparejada a menudo, no sólo una notoria falta de participación -que ya hemos señalado-, sino también la naturalización de un concepto de participación primordialmente vinculado a la elección de representantes.

En relación con esta acción política en las culturas escolares, observamos que, en las cuatro escuelas objeto de nuestro análisis -con mayor énfasis en la escuela privada religiosa y en la institución pública de la capital neuquina-, la participación del conjunto de los y las estudiantes, se encuentra más que nada ligada al proceso de representación estudiantil y se circunscribe al acto de elección de delegados/as, lo cual deviene en la rutinización tanto de la elección misma como de las expectativas que ella genera respecto de la posibilidad de alguna transformación.

Lo que aquí desarrollamos nos permite plantear una diferencia sustantiva en cuanto a lo que esperábamos desde supuestos pensados a priori. Los/as estudiantes de la escuela técnica y de la institución privada laica perciben una mayor construcción de espacios de participación que la escuela ubicada en la periferia de la capital. El presupuesto, o el sentido común, es que las instituciones que más necesitan asistencia, en este caso la escuela C, suponen una participación más activa del estudiantado y de la

comunidad educativa en general, en procura de paliar las necesidades escolares y de los/as jóvenes que asisten a la escuela. Sin embargo, esto no ocurre así en la escuela C (Núñez 2010).

Hemos visto que en esta escuela son pocos los espacios de participación que los y las estudiantes reconocen -tanto generados por ellos/as mismos/as como por los/as docentes- así como también reflexionan que es escasa la participación en los existentes. De este modo, podemos pensar que es poco el registro de la relevancia que puede tener para la vida institucional el hecho de tener parte en los asuntos comunes. Si las escuelas -los/as docentes- no muestran esta importancia, el estudiantado no puede suponerla.

Pensamos que esto puede suceder por diversos motivos, aunque seguramente existen otros posibles. Uno de ellos, es el sentimiento de ‘postergación’ que tienen los/as alumnos/as y sus familias respecto de la sociedad: nadie los/as escucha, y por lo tanto, no atienden sus demandas, lo cual implicaría una participación sin sentido. Claro que la palabra ‘nadie’ hace alusión a quienes tienen la obligación de atender sus demandas, en este caso el Estado a través del Consejo de Educación. Por otro lado, el contexto adverso, violento (robos a los/as estudiantes, tiroteos fuera de la escuela, agresiones entre estudiantes, agresiones a docentes, drogas, embarazos no buscados, violencia en general), no habilita en los y las estudiantes la posibilidad de pensarse como hacedores de cambios por medio de la participación principalmente por no sentirse sujetos de derechos ya que los mismos les son arrebatados constantemente.

En estas escuelas, la formación ciudadana de sus estudiantes parece vincularse más con una práctica, con un ejercicio que tendrá lugar en un futuro, que en la consideración de ellos y ellas como ciudadanos/as, sujetos de derechos, que pueden tener participación activa en algunas cuestiones institucionales y sociales.

¿Cuál es el lugar de las escuelas y de sus docentes en cuanto a la formación ciudadana y la formación en la participación? Seguramente es una respuesta compleja en tanto que las instituciones se encuentran en la posición de responder a múltiples demandas sociales que ingresan a ella junto con los/as estudiantes, pero podríamos aventurarnos a pensar en la necesidad de construir espacios de participación como una práctica

educativa transformadora y productora de conocimientos en torno a la participación y de ellos/as mismos/as como sujetos con capacidad de acción. Tarea ardua.

Formación en el presente, para el presente

En el recorrido realizado hicimos mención a que en las escuelas J y P pareciera haber una mayor percepción de los y las estudiantes como agentes de gestión de sus propios espacios de participación, así como también variadas ocasiones en las que pueden construir herramientas que habiliten el ejercicio de la participación -intercambio de opiniones, construcción de argumentos, tomas de decisiones- y, con ellas, de la vida pública y de la ciudadanía.

Las distintas voces, nos permitieron construir un conocimiento de estas instituciones como espacios -implicando en su significado toda la construcción teórica que hemos hecho de este significante- que conciben a su estudiantado en el presente, considerándolos/as como sujetos de derecho, legitimando sus voces y habilitando acciones. Estos espacios forman parte de sus culturas escolares; se instituyen como saberes, normas, rituales, hábitos compartidos por los sujetos de la institución, que han adquirido una perdurabilidad en el tiempo. En las entrevistas notamos que al plantear sus propias demandas, el estudiantado toma como modelo algunas iniciativas de protesta correspondientes a las organizaciones que se manifiestan en la sociedad civil amplia. De este modo, cada una de las instituciones educativas, al interior de sus muros, produce espacios de participación y contribuye a la conformación de la cultura política neuquina.

Las escuelas J y P cuentan con realidades sociales y pedagógicas diferentes a las señaladas en las dos instituciones del apartado anterior, una por ser privada y la otra por ser la única escuela técnica del interior provincial. Sin embargo, en ambas se sostienen proyectos educativos que, a través de distintos espacios de participación estudiantil, construyen formas de ejercicio ciudadano y herramientas para el accionar de la vida pública que empoderan a los y las estudiantes como sujetos con capacidad de acción y reflexión. Podríamos decir que, de algún modo, se procura la transmisión de conocimientos emancipatorios en tanto los espacios de participación allí

gestionados permiten sustentar proyectos colectivos, dando validez al conocimiento y proyectando su acción en el mundo (Siede 2007, p.91).

En algunas entrevistas, han señalado los/as estudiantes de estas escuelas que a veces no ocupan los espacios que se abren, explicando esto a través de diversas causas tanto personales (falta de tiempo), como de personalidad (timidez) o de representación (desacuerdo con el Centro de Estudiantes); sin embargo, conocen y están informados/as acerca de su posibilidad de participación. Esto no es menor, en tanto están asumiendo una decisión de la que son conscientes. Recordemos que estas dos instituciones difieren no sólo en la modalidad de gestión -escuela P privada; escuela J pública- sino también en la orientación del título -P, orientación en Ciencias Sociales y Humanidades; J, Tecnicatura en alimentos-. A pesar de ello, pudimos reconstruir sus proyectos, nombrándolos como de corte progresista, en tanto procuran brindar al estudiantado un lugar de relevancia donde el conocimiento y la acción se articulan en pos de la formación ciudadana de sus estudiantes.

En estas dos instituciones tanto docentes como estudiantes son quienes gestionan los espacios de participación. El estudiantado puede construir espacios propios y de gestión individual o colectiva. En algunas entrevistas de ambas instituciones se hace alusión a que quienes organizan los espacios son siempre los mismos grupos y el resto tiene la posibilidad de la participación. Si bien hemos señalado en los apartados pertinentes que esto puede ser perjudicial para la construcción de espacios más plurales y democráticos, es cierto que la iniciativa debe ser tomada por alguien y que la pluralidad de voces tiene que ver con la dinámica que se produce en dichos espacios.

En la institución P, el afecto es también mencionado, pero la libertad de expresión y la autonomía que se impulsa en la institución son las características más relevantes que propician la generación de espacios de participación de características distintas a las otras tres escuelas, como las 'intervenciones' y las asambleas áulicas.

Según nuestra forma de entender los espacios de participación, la construcción y apropiación no puede desligarse del conocimiento acerca de

la posibilidad de gestión y de la concepción de participación que sostienen los/as alumnos/as. Para que los espacios de participación se construyan, el estudiantado debe saberse hacedor de los mismos, con capacidad de creación, de voz y de injerencia institucional. De otro modo, estaríamos concibiendo a los y las estudiantes como meros usuarios y consumidores de la educación que se les ofrece en lugar de agentes de cambio, de ciudadano/as activos.

Cada uno de los espacios de participación que hemos identificado en las escuelas, con sus límites difusos, se establecen como instancias de formación ciudadana en tanto implican un sentimiento de responsabilidad para con el/la otro/a, la consecución de metas comunes y de pequeños acuerdos entre los/as sujetos/as implicados/as.

Las miradas al camino recorrido, nos acercan indicios y nos abren nuevas preguntas para seguir adentrándonos en los espacios de participación estudiantil. Expresaba en los primeros párrafos de nuestra tesis que la generación a la que pertenezco es ‘hija de la democracia’, y que probablemente por haber vivido exclusivamente en ella, naturalizamos prácticas de participación en la vida pública que nos constituyen como ciudadanos y ciudadanas sin reflexionar acerca de su relevancia. ¿Qué nos lleva a algunos y a algunas a participar y a otros/as a ser espectadores/as? Creemos que el conocimiento y las prácticas de participación necesitan de aprendizaje, de experiencia y de un recorrido que podemos hacer de muchas maneras. Las escuelas tienen la difícil tarea de formar ciudadanos/as y, con ella, el trabajo de producir sujetos capaces de leer injusticias, de reclamar por sus derechos y de construir espacios comunes que contengan diversidad de opiniones fundamentadas. A participar se aprende, tanto dentro como fuera de la escuela, pero esta institución tiene unas condiciones para la creación de espacios de participación estudiantil de las que otros espacios carecen.

Referencias Bibliográficas

- Aicizczon, F 2005, Neuquén como campo de protesta, en O Favaro (ed.), *Sujetos sociales y políticos. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina*, CEHEPYC, Universidad Nacional del Comahue, Argentina, Visitado el 12 de marzo de 2008,
- Almond, G y Powell, GB (h) 1972, *Política comparada*, Paidós, Buenos Aires.
- Alvarado, C; Busqueta, S y Gingsins, ME 1993, “Estructura de poder y sistema político. La interacción partido-Estado: el caso del MPN (1970-1976)”, en S. Bandieri, O. Favaro y M. Morinelli, *Historia de Neuquén*, Plus Ultra, Buenos Aires.
- Alvarado, SV; Ospina, H F; Botero, P y Muñoz, G 2008, “Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes”, *Revista Argentina de Sociología*, año 6, N°11, pp. 19-43.
- Álvarez Terán, C 2011, “Política y Ciudadanía. Cazando brujas en la escuela”, visto en <http://alvarezteran.com.ar/general/politica-y-ciudadania-cazando-brujas-en-la-escuela>
- Ameijeiras, MJ “Experiencias de Micropolítica al interior de la escuela Secundaria”, *Ponencia presentada en las Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación*, 29 y 30 de noviembre de 2010, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Antelo, E (comp.) 2001, *La escuela más allá del bien y del mal. Ensayos sobre la transformación de los valores educativos*, Ediciones AMSAFE, Santa Fe.
- Antelo, E 1999, *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*, Santillana, Buenos Aires.
- Antelo, E 2009, ¿A qué llamamos enseñar?, en A Alliaud y E Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Aique, Buenos Aires.
- Antelo, E y Abramowski, A.L. 2000, *El renegar de la escuela*, Homo Sapiens, Buenos Aires.
- ATEN 2012, Boletín publicado con motivo de conmemorarse los 30 años de ATEN, visto en <http://www.ateneuquen.org.ar>
- Augustowsky, G 2002, ¿Qué dicen las paredes? *El Monitor de la Educación*, Ministerio de Educación, República Argentina, año 2, N° 4.
- Auyero, J 2003, “Repertorios insurgentes en Argentina contemporánea”. *Revista Iconos*, N° 15, FLACSO Ecuador, pp. 44-61.
- Azevedo, C y Menezes, I 2008, “Transition to Democracy and Citizenship Education in Portugal: Changes and Continuities in the Curricula and in Adolescents Opportunities for Participation”, *Journal of Social Science Education*, Volume 9, Number 1, pp 131-148

- Bandieri, S, Favaro, O y Morinelli, M 1993, *Historia de Neuquén*, Plus Ultra, Buenos Aires.
- Barber, T 2009, “Participación, ciudadanía y buen comportamiento”, *Young*, vol. 17, no. 25, visto el 18/04/2009. pp. 25-40.
- Batallan, G, Campanini, S, Prudent, E Enrique, I y Castro, S 2009, “La participación política de jóvenes y adolescentes en el contexto urbano argentino. Apuntes para el debate”, *Revista Última Década*, Centro de Estudios Sociales CIDPA, Chile. pp.41-66.
- Bauman, Z 2000, *Modernidad Líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Beltran, M y Falconi, O 2011, “La política en escena: cuerpos sin mediaciones institucionales”, *Propuesta Educativa*, año 20, N° 35, pp. 27-35.
- Bernazza, C 2004, “*Acerca de la participación ciudadana y el protagonismo social*”, Documentos del IPAP, La Plata.
- Birgin, A. (s/f) La apuesta por la igualdad de la enseñanza, visto en septiembre de 2012 en <http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Laapuestaporlaigualdadnlaense%C3%B1anza.pdf>
- Black-Hawkins, K; Florian, L y Rouse, M 2008, *Achievement and Inclusion in Schools and Classrooms: Participation and Pedagogy*, ponencia presentada en la Conferencia de la Asociación de Investigación Educativa Británica, Heriot Watt University, Edinburgo, Visto en <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/178012.pdf>
- Bobbio, N, Mateucci, N y Pasquino, G 1983, *Diccionario de Política*, Siglo veintiuno editores, México.
- Bottarini, R 2007, “La educación ciudadana en el vendaval político argentino”, en G Schujman e I Siede (comps.), *Ciudadanía para armar, aportes para la formación ética y política*, Aique Educación, Buenos Aires.
- Calvino, I 1999, *Las ciudades invisibles*, El Mundo, Madrid.
- Carrera, N y Cotarelo, MC 2003, “Argentina, diciembre de 2001: hito en el proceso de luchas populares”, en J Seoane *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL.
- Caruso, M y Dussel, I 1996, *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- Caruso, M y Dussel, I 1999, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- Casals Cervós, J 2007, “Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender”, entrevista a Philippe Meirieu, *Cuadernos de Pedagogía*, N° 373, pp 42-47.

- Castillo, E y Sánchez, C 2003, “¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana”, *Revista Colombiana de Educación*, N°45, Bogotá. Visto en <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce45final.pdf>
- Chiurazzi, T 2007, ‘Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura’, en R Baquero, G Diker y G Frigerio, comps., 2007, *Las formas de lo escolar*, Del estante editorial, Buenos Aires.
- Cleaver, E, Ireland, E, Kerr, D and Lopes, J 2005, Citizenship education longitudinal study: Second Cross Sectional Survey 2004, Listening to young people: *Citizenship Education in England, National Foundation for educational research*, visto en agosto de 2009, <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/rr626.pdf>.
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén 2012, Resolución N° 1172.
- Corea, C y Duschatzky, S 2002, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.
- Corea, C y Lewcovicz, I 2008, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas, 4a ed.*, Paidós Educador, Buenos Aires.
- Cornwall, A 2002, “Making spaces, changing places: situating participation in development”, *England: Institute of Development Studies*, Working paper 170, visto en septiembre de 2009, http://www.powercube.net/wp-content/uploads/2009/11/making_spaces_changing_places.pdf
- Cornwall, A 2004, ‘Introduction: New Democratic Spaces? The Politics and Dynamics of Institutionalised Participation’. *IDS Bulletin*, vol. 35, no. 2, pp. 1-10, visto en septiembre de 2009,
- Cornwall, A y Schattan P. Coelho, V 2007, *Spaces for change? The politics of participation in new Democratic Arenas*, visto en septiembre de 2009, <http://books.google.com.ar/books>.
- Cullen, C 1997, *Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la Educación*, Paidós, Buenos Aires.
- Davis, I , Flanagan, B, Hogarth, S, Mountford, P and Philpott, J 2009, “Asking questions about participation, education, Citizenship and Social Justice”, 4, 25, extraído el 18 de abril de 2009 de <http://esj.sagepub.com>
- Del Águila, R 1996, “La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad”, *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 12, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, visto en octubre de 2008, <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie12.htm>
- Del Piero, S 2003, “Pensando el Espacio Público en la globalización: cuatro reflexiones”, *Polis Revista Académica de la Universidad Bolivariana de Chile*, año 1, N° 4, visto en redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed
- Diario Río Negro* 2013, “Neuquén tiene 11 ciudades con más de 10.000 habitantes”, 2 de mayo, visto en www.rionegro.com.ar.

- Diccionario de la Real Academia Española, visitado en julio de 2009, <http://www.rae.es/rae.html>
- Dubet, F 2004, “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en E. Tenti Fanfani, *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IIPE, Buenos Aires.
- Dubet, F y Martucelli, D 1998, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Editorial Losada, Buenos Aires.
- Dussel, I 1996, *La escuela y la Formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*, Serie Documentos e Informes de investigación, N°186, FLACSO, Buenos Aires.
- Dussel, I 2009, “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad?” Elementos para el debate”, *Revista Política Educativa*, Universidad de San Andrés, Año 1, N°1, Buenos Aires.
- Dussel, I 2010, *Aprender y Enseñar en la cultura digital*, Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I 2012, “¿Qué es la autoridad en la escuela?”, Suplemento *La Educación en Debate, Le Monde Diplomatique*, N° 5.
- Dussel, I y Southwell, M 2006, “De quién y para quiénes es la escuela”, *El Monitor de la Educación*, vol. 5, no. 9, pp 26-31.
- Dussel, I y Southwell, M 2009, Los rituales escolares: pasado y presente de una práctica colectiva, *El Monitor de la Educación*, N° 21, pp 26-29. Visto en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor21.pdf>
- Dussel, I, Brito, A y Nuñez, P 2007, *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I. 2009, “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate”, *Revista de Política Educativa*, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, año 1, N°1.
- Echenique, J 2005, El movimiento estudiantil del Comahue (1969-1976), en O. Favaro (comp.) *Sujetos sociales y políticas. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina*, Universidad Nacional de Comahue, Neuquén.
- Ema López, JE 2007, “Lo político, la política y el acontecimiento”, Foro Interno, N° 7, pp. 51-76.
- Escolano Benito, A 2000, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Farinetti, M 1999, “¿Qué queda del «Movimiento Obrero»? Las formas del reclamo laboral en la nueva democracia argentina”, en *Trabajo y Sociedad*, vol. 1, N° julio-septiembre, visto en <http://habitantes.elsitio.com/proit/zmarina.htm>
- Favaro, O (ed.) 1999, *Neuquén. La construcción de un orden estatal*, CEHEPYC, Neuquén.

- Favaro, O 2002 “Neuquén. La sociedad y el conflicto”, en *Realidad Económica*, IADE N° 185.
- Favaro, O y Iuorno, G 2008, *Sujetos, política y conflictos en la patagonia argentina*, visto en biblioteca.clacso.edu.ar
- Favaro, Orieta (coord.) 2005, *Sujetos sociales y políticas. Historia reciente de la norpatagonia argentina*, visto en septiembre de 2011 en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cehepyc/favaro.html>
<http://www.research4development.info/SearchResearchDatabase.asp?OutPutId=174163>
- Feldfeber, M (comp.) 2009, *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*, Noveduc, Buenos Aires.
- Ferreya, H (coord) 2009, *Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*, Noveduc, Buenos Aires.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia 2006, *Educación y participación adolescente. Palabras y juegos*, UNICEF, Uruguay.
- Foucault, M 1992, *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pretextos.
- Fraser, N y Gordon, L 1992, “Contrato *versus* caridad: una reconsideración de la relación entre ciudadanía civil y ciudadanía social”, *Isegoría*, N°6, pp. 65-82, visto en [isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/.../325](http://www.isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/.../325)
- Frigerio, G y Dicker, G 2004, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc, Buenos Aires.
- Galeano, E 1998, *El libro de los abrazos*, Catálogos, Buenos Aires.
- Garrido, N 2012, “Cibermilitancia 2.0 La juventud kirchnerista en la Argentina de hoy”, *Revista Sociedad & Equidad* N° 4, Visto en <http://www.sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/viewFile/20942/22921>
- Gentili, P coord. 2000, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Santillana, Buenos Aires.
- Glasius, M, Lewis, D y Seckinelgin, H (Eds.) 2004 *Exploring Civil Society*, Routledge, Oxon.
- Glasser, B 1978, *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*, Mill Valley, California.
- Gordillo, MM, 2006, “Conocer, Manejar, Valorar y Participar: los fines de una educación para la ciudadanía”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 42, pp. 69-83.
- Gualdoni, V 2003, “Acción colectiva, ciudadanía y espacio público”, *Papeles de Nombre Falso comunicación y sociología de la cultura*, en <http://www.nombrefalso.com.ar>
- Gutmann, A 2001, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Paidós, Buenos Aires.

- Hernández, A 1997, *Pedagogy, democracy and feminism. Rethinking the public sphere*, State University Press, New York.
- Hernández, A, Martínez, S (coord.) 2013, *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y Trabajo*, Publifadecs, General Roca, Río Negro.
- Hirschberg, S 2000, Los consejos de escuela. Un estudio sobre las políticas educativas de convocatoria a la participación de las escuelas medias en el conurbano bonaerense, Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.
- Howarth, D 2006, 'Space, subjectivity and politics', *Alternatives, Global, Local, Political*, vol. 31, no. 2, pp. 105-134.
- Informe Final PAV N° 180, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro.
- Informe Final FLACSO del PAV N° 180 "Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", FLACSO, Buenos Aires.
- Jacobsen, N y Aljovín de Losada, C 2005, *Political cultures in the Andes*, Duke University Press, Estados Unidos
- Jelin, E 2004, "Reflexiones (localizadas) sobre el tiempo y el espacio", en A Grimson, *La cultura en las crisis latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires.
- Kahn, F 2005, "Educación política y políticas en educación", en G Frigerio y G Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Ed. Del Estante, Bs. As.
- Kantor, D 2011, "Tomar la deuda", en *Propuesta Educativa*, año 20, N° 35, pp. 53-56.
- Kessler, G 2002, *La experiencia escolar fragmentada*, UNESCO, Buenos Aires.
- Kirby, P, Lanon, C, Cronin, K y Sinclair, R 2003, "Building a culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation", Department of Education and Skills, London, visto en octubre de 2009 en <http://www.education.gov.uk/publications/>
- Kirk, J y Miller, M 1991, *Reliability and Validity in qualitative research*, Southand oaks, California.
- Kitzinger, J 1994, "La metodología de Focus Groups: La importancia de la interacción entre participantes de la investigación", *Sociology of Health & Illness*, Jan.
- Krauskopf, D. 1998, "Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes", *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*, San José: Fondo de Población de Naciones Unidas, Visto en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>
- Kruger, M 2010, *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*, Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios y Facultad de

Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

- Lewcowicz, I 2008 “Escuela y ciudadanía”, en C Corea e I Lewcowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas, 4a ed.*, Paidós Educador, Buenos Aires.
- Litichever, L y Nuñez, P 2005, “Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media”, *Última Década*, N° 23, pp. 103-130
- Litichever, L, Machado, L, Nuñez, P, Roldan, AS y Stagno, L “Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela”, en *Revista Última Década*, Vol. 15, N° 28, Junio de 2008, Centro de Estudios Sociales CIDPA, Valparaíso.
- López de la Roche, F s.f, Aproximaciones al concepto de cultura política, en <http://usuarios.lycos.es/politicaset/articulos/culturapol.htm>.
- Lopez de la Roche, Fabio 2000, *Aproximaciones al concepto de cultura política*, visto en septiembre de 2007 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/105/10502205.pdf>
- Machado, L 2007, Trabajo Final de Reseña del libro “Vida de Consumo” de Zygmunt Bauman, realizado para el Seminario Ética, investigación y comunicación en el mundo contemporáneo, FLACSO, Buenos Aires.
- Machado, L 2009, Formación ciudadana e la escuela media: los/as docentes como sujetos/as posibilitadores de espacios de participación, ponencia presentada en el 5° Congreso Nacional y 3° Internacional de Investigación Educativa “Investigación Educativa y Compromiso Social”, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro.
- Machado, L 2010 “Formación ciudadana en las escuelas medias neuquinas: los espacios de participación estudiantil”, en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. VII, El Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa.
- Machado, L y Roldan AS octubre de 2006, Re - pensar la disciplina escolar para una convivencia democrática, ponencia presentada en el II Foro de Innovaciones Educativas. “Fortalezas en la construcción de la práctica docente.”, Instituto de Formación Docente N° 6, Neuquén.
- Machado, L y Roldan AS septiembre de 2006, Una mirada en torno a la disciplina y la convivencia escolar desde los reglamentos de convivencia, ponencia presentada en las II Jornadas de Investigación Educativa. “La Educación y la Formación Docente en el nuevo contexto”, Instituto de Formación Docente N° 12, Neuquén.
- Machado, L y Roldan AS abril 2007, En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática, ponencia presentada en 4° Congreso Nacional y 2° Internacional de Investigación Educativa. “Sociedad, Cultura y Educación. Una mirada desde la desigualdad

- educativa”, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti
- Machado, L y Roldan AS mayo 2007, En palabras de alumnos/as: Percepciones en torno a la disciplina y la convivencia escolar en tres escuelas medias de la provincia de Neuquén, ponencia presentada en 1° Jornadas de Investigación en Educación “Sujetos, Prácticas y Alternativas”, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Manzano, V 2011, “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad de siglo XX”, en *Propuesta Educativa*, año 20, N° 35, pp. 41-49
- Marradi, A, Archenti, N y Piovani, JI 2007, *Metodología de las Ciencias Sociales*, Emecé, Buenos Aires
- Massey, D 2005, “La filosofía y la política de la especialidad”, en L Arfuch, comp., *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Paidós, Buenos Aires.
- Massey, D s.f. “A global sense of place”, visitado en junio de 2007, http://www.aughty.org/pdf/global_sense_place.pdf
- Mayer, L 2009, *Hijos de la democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?*, Paidós, Buenos Aires.
- Mc Laren, P 1998 (2ª ed. en español), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, siglo XXI editores, México.
- McEwan, C 2005, “New spaces of citizenship? Rethinking gendered participation and empowerment in South Africa”, *Political geography*, año 8, N° 24, pp. 969-991, visto en <http://dx.doi.org/10.1016/j.polgeo.2005.05.001>
- Meirieu, Ph 2004, *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?*, Octaedro, Barcelona
- Menezes, I 2003, “Participation Experiences and Civic Concepts, Attitudes and Engagement: implications for citizenship education projects”. *European Educational Research Journal*, vol. 2, no. 3, pp.430-445.
- Miles, M y Huberman, M 1994, *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Mombello, L y Nicoletti, MA 2005, La figura del primer Obispo de Neuquén y la construcción de la identidad colectiva local, *Revista de la Asociación de Cientistas Sociales de la Religión en el Mercosur*, N°7, Porto Alegre, Ciencias Sociales y Religión.
- Muñoz Villagran, J (coord.) 2012, *Pedagogía política en Don Jaime de Nevaes. Cátedra Libre Don Jaime de Nevaes...la dimensión política en su vida*, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Narodowski, M 1994, *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Aique, Buenos Aires.
- Nicoletti, M A y Navarro Floria, P 2000, *Confluencias. Una breve historia del Neuquén*, Dunken, Buenos Aires.

- Norman, W y Kymlicka, W 1997, “El retorno del ciudadano”, *Ágora*, no. 7, pp. 5-42.
- Nuñez C y Piccoli A 2008 “Los espacios de participación en la escuela: plano normativo y actores”, presentada en el Encuentro Pre Alas de la universidad Nacional del Nordeste, 24, al 26 de septiembre de 2008 Corrientes, Argentina
- Nuñez, P 2010, “Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la ‘participación juvenil’ en el espacio escolar”, *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N° 2, “Juventud y Poder”.
- Nuñez, P 2011, “La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina”, *Contemporánea*, N°2, pp. 183-205.
- Nuñez, P 2011, “La política en escena: cuerpos sin mediaciones institucionales”, *Propuesta Educativa*, año 20, N° 35, pp. 7-10
- Oraisón, MM y Pérez, AM 2006, “Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía”. *Revista Iberoamericana de Educación*, no 42, pp.15-29, visitado en junio de 2007, www.rieoei.org
- Oslender, U, 2002 “Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una especialidad de la resistencia”, *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, vol. VI, no. 115, visitado en octubre de 2008, <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-115.htm>.
- Paenza, A 2005, *Matemática... ¿Estás ahí? Sobre números, personajes, problemas y curiosidades*, Universidad Nacional de Quilmes y Siglo veintiuno editores, Buenos Aires.
- Palma, D 2000, “La educación para la democracia”, *Investigación y Crítica*, 4, U.ARCIS, Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Santiago de Chile. Visto en: <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma1.rtf>
- Parekh, B 2004, “Poniendo la sociedad civil en su lugar” en M Glasius, D Lewis y H Seckinelgin (Eds.) *Exploring Civil Society*, Oxon, Routledge.
- Pérez Gómez, A 2002, “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia”, en J.Gimeno Sacristán, A.I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Décima Edición, Ediciones Morata.
- Piazzini Suárez, C 2004, “El tiempo situado: las temporalidades después del ‘giro espacial’”, Ponencia presentada en el *Seminario Internacional (Des)Territorialidades y (No)lugares: procesos de configuración y transformación social del espacio*, Instituto de Estudios Regionales, INER, 4 al 6 de Noviembre de 2004, visitado en junio de 2007, <http://www.iner.udea.edu.co/seminarios/Piazzini.pdf>
- Pinkasz, D y Finocchio, S 2005, El currículum de la escuela de la modernidad. Clase N° 4, Diplomatura en Currículum y prácticas escolares en contexto, FLACSO, Buenos Aires.

- Porley, C 2009, “La tarea del docente no es comprender a los niños”, Entrevista realizada a Estanislao Antelo, *Brecha punto Edu*, Vista en <http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/entrevistamontevi.pdf>
- Porro, I. e Ippolito, M 2003, *Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003)*, trabajo presentado en el 6to. Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político, Universidad Nacional de Rosario, del 5 al 8 de noviembre de 2003.
- Puiggrós, A 1994, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Rei, Ideas, Aique, Buenos Aires.
- Puiggrós, A 1995, *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Ariel, Buenos Aires.
- Puiggrós, A 2001, *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Tomo IV, Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A 2003, *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires.
- Quintar, A y Zusman, P 2003, “¿Emergencia de una multitud constituyente? Resonancias de las jornadas de diciembre de 2001 en Argentina”, en *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, FLACSO, Quito, pp. 58-65
- Rafart, G; Quintar, J y Camino Vela, F 2004, *20 años de democracia en Río Negro y Neuquén*, educó editorial, UNCOma, Neuquén.
- Raggio, S (coord.), *Memoria en las aulas*, documentos producidos en el marco del Programa “Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro”, Dossier N° 5, visto en http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/educacionymemoria/files/2012/09/18.La_.pdf
- Rodríguez, M 1997, “La escuela: primer espacio de actuación pública del niño”, *Educación y Ciudad*, no. 3, pp. 8-19.
- Roldan, AS y Machado, L 2008 “En torno a la ciudadanía. Elementos para analizar una convivencia democrática”, *Actas Pedagógicas*, Número Especial, Dossier Pedagógico-Didáctico. Publicación periódica de la Facultad de Ciencias de la Educación. ISSN 1669-3205.
- Roldan, A.S 2012, Los/as estudiantes secundarios en la producción de la convivencia escolar: interlocutores legítimos, sujetos de derecho, objetos de la regulación, artículo sin publicar.
- Romero, F y Adad, C 2004, “Cutral-Có y Plaza Huincul (1996-1997).El sentido de las protestas y su incidencia en el plano nacional”, *Actas del VI Encuentro del Corredor de las Ideas*, Montevideo (Uruguay), 11 al 13 de marzo de 2004.
- Rossi, F 2009, *La participación de las juventudes hoy. La condición juvenil y la redefinición del involucramiento político y social*, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Ruiz Silva, A y Chaux Torres, E 2005, *La formación de competencias ciudadanas*, Ascofade, Bogotá D.C, Visto en

http://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/psi/formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf

- Schujman, G y Siede, I (comps.) 2007, *Ciudadanía para armar, aportes para la formación ética y política*, Aique Educación, Buenos Aires.
- Segovia, O y Dascal, G (Eds.) 2000, *Espacio público, participación y ciudadanía*, Ediciones Sur, Santiago de Chile.
- Seoane, V 2003, *Juventud, escuela y ciudadanía. El papel de las instituciones escolares en la preparación de los jóvenes para participación en la esfera pública*, Tesis de Maestría, FLACSO,
- Siede, I 2007, *Educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.
- Sirvent, MT 1984, “Estrategias participativas en educación de adultos. Alcances y limitaciones”, *Trabajo presentado en la Reunión Regional sobre Educación de Adultos*, 25- 30 de noviembre 1984, San José, Costa Rica.
- Southwell, M 2001, *El proyecto Educativo de la Argentina Post Dictatorial (1983-1989)*, ponencia presentada en el *V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Costa Rica, mayo de 2001.
- Southwell, M 2013, *La escuela ante los nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*, IX Foro Latinoamericano de Educación, Documento básico, Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Taranda, D; Mases, E y Bonifacio, JL 2007, *La protesta social en Neuquén, viejas y nuevas formas*, Educo-Universidad Nacional del Comahue, Neuquén.
- Taylor, S J y Bogdan, R 1990, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Buenos Aires.
- Teobaldo, M (Dir.) y García, B (Codir.) 2000, *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia, Neuquén, 1884-1957*, Arco Sur Editorial, Rosario.
- Teobaldo, M 2011, *¡Buenos días Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*, efyh, editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Teobaldo, M y García B 2002, *Actores y escuelas: una historia de la educación de Río Negro*, EDUCO Universidad Nacional del Comahue.
- Teobaldo, M; García, B y Nicoletti, MA, 2005 *Hoy nos visita el inspector*. CEP, FCE, Unardcom, Gral. Roca, Río negro.
- Terigi, F, (s/f) “La apuesta por la igualdad en la enseñanza”, visto en septiembre de 2011 en [www.unsm.edu.ar/mundos contemporaneos](http://www.unsm.edu.ar/mundos_contemporaneos).
- Tiramonti, G (comp.), 2004, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.

- Tiramonti, G 2007, *Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia*, Archivos de Ciencias de la Educación 4^a época, vol. 1, N° 1, pp. 81-107.
- Trabajadores de la Educación, no solo Docentes. La Chispa* 2013, trailer de documental, Rada, Neuquén.
- Tyack, D y Cuban, L 1995, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Viñao, A 2002, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Morata, Madrid.
- Zanin, A 2010, “Las tomas estudiantiles del 2004 y 2006 en la Universidad del Comahue”, ponencia presentada en III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el movimiento estudiantil argentino y latinoamericano”, septiembre de 2010, La Plata.
- Zelmanovich, P 2003, “Contra el desamparo”, en I. Dussel & S. Finocchio (comps), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de la cultura económica, Buenos Aires.
- Ziegler, S 2004, “Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa”, *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Vol. 7, N° 12, pp. 47-63.